

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 10, číslo 2, 2018

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Učebnice a učební text

Textbook and Learning Text

Praha 2018

Vydává/Published by:

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

Výkonný redaktor:

Mgr. Zuzana Wildová

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonné redaktorky na adresu:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1 nebo didakticke.studie@pedf.cuni.cz

Didaktické studie ISSN 1804-1221 (Print)

Didaktické studie ISSN 2571-0400 (Online)

MK ČR E 19169

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board:

Prof. PaedDr. *René Bílik*, CSc. – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava, Slovensko

Mgr. *Anna Gálišová*, PhD. – Filozofická fakulta 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*, PhD. – Pedagogická fakulta, Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

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

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D. – Pedagogická fakulta UK v Praze

Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc. – Praha

Prof. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc. – Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov, Slovensko

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

Dr. *Halina Pietrak-Meiser* – Varšava

Doc. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D. – Pedagogická fakulta UK v Praze

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc. – Pedagogická fakulta UK v Praze

Dedikace příspěvků publikovaných v tomto ročníku

•Následující příspěvky vznikly v rámci řešení projektu *Progres Q17 – Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu.*

V čísle 1

ROBERT ADAM: *Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky.*

V čísle 2

•Následující příspěvek byl podpořen *Agenturou na podporu výzkumu a vývoje na základě Zmluvy č. APVV-15-0368:*

V čísle 1

MARKA BÍRES: *Slovenské školy a vyučovanie slovenského jazyka v Rumunsku*

•Následující příspěvek vznikl za podpory projektu grantového projektu KEGA č. 040UK-4/2016 *Inovativne učebne texty tvoriveho písania.*

V čísle 1

MARTIN KLIMOVIČ: *Kedy prichádzajú dobré nápady? (z výskumu procesu tvorby naratívneho textu u 9–11-ročných pisateľov)*

•Následující příspěvek vznikl za podpory projektu PRIMUS/HUM/19: *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu.*

V čísle 1

EVA GOGOVA: *Možnosti využitia slovotvorného potenciálu učebnicových textov v procese učenia sa*

•Následující příspěvek vznikl za podpory projektu SGS 21166 *Jazykové stereotypy z prostředí školy pohledem kognitivní lingvistiky.*

V čísle 1

JASŇA PACOVSKÁ – JITKA BURDOVÁ – TEREZA ERŠILOVÁ: *Výchovné směřování kognitivního přístupu k didaktice mateřského jazyka*

•Následující příspěvek Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt číslo 435316).

V čísle 1

MARKÉTA HORÁČKOVÁ: *Písemné vyjadřování středoškolských žáků se specifickými poruchami učení*

•Následující příspěvek byl vytvořen s přispěním Fondu na podporu vědecké činnosti při FF UP v Olomouci (FPVČ 2016/10).

V čísle 2

DARINA HRADILOVÁ: *K prezentaci vyjmenovaných slov v některých učebnicích českého jazyka*

•Následující příspěvek vznikl v rámci projektu SGS *Učitel a jeho role v pedagogické komunikaci.*

V čísle 2

JASŇA PACOVSKÁ: *O potenciálu pedagogického dialogu*

- Následující příspěvek vznikl za podpory projektu APVV-15-0273 Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprosievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka.

V čísle 2

IVETA KOVALČÍKOVÁ – EVA GOGOVÁ: *Limity a možnosti experimentu: experimentálne overovanie kognitívneho stimulačného programu v predmete slovenský jazyk*

- Následující příspěvek vznikl díky finanční podpoře Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v letech 2016-2020 z Fondu pro podporu vědecké činnosti.

V čísle 2

JINDŘIŠKA SVOBODOVÁ: *Tištěná zpráva a možnosti její interpretace*

- Následující příspěvek vznikl v rámci projektu PRIMUS/HUM/19 Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu

V čísle 2

STANISLAV ŠTĚPÁNÍK - RADKA HOLANOVÁ: *Úvod do stylistiky jako problém didaktický*

- Následující příspěvek vznikl v rámci řešení projektu SGS08/PdF/OU 2018-2019 *Eyetracker jako pomocník při monitorování cesty ke čtenářské gramotnosti.*

V čísle

RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ: *Čtení s porozuměním – nepostradatelná komunikační dovednost*

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 10, číslo 2, 2018

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).

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>

Etické zásady publikování v časopisu Didaktické studie

Redakce časopisu Didaktické studie vychází z Etického kodexu Výboru pro publikační etiku (COPE), dostupného na www.publicationethics.org.

Texty publikované v oddílech Studie, Projekty a Aplikace jsou posuzovány redaktorem a dále zasílány k recenznímu řízení minimálně dvěma nezávislým recenzentům z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu. Redakce zodpovídá za výběr vhodných posuzovatelů z řad odborníků, průběh recenzního řízení i dodržení časového rámce. Recenzní řízení by nemělo přesáhnout tři měsíce od obdržení příspěvku redakcí. Texty v oddílech recenze a zprávy procházejí interním recenzním řízením a jsou posuzovány členy redakční rady časopisu. 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, redakce nepřijímá k publikaci texty, které byly již publikovány či přijaty k publikování jinde, tj. v jiném periodiku, knižní publikaci či online. Týká se to i cizojazyčných mutací textů.

Do časopisu 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, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí.

Redakce časopisu i odborníci z řad posuzovatelů jsou vázání mlčenlivostí, tj. jakékoliv informace o posuzovaných textech nesmí sdělit nikomu jinému než autorovi, recenzentům a vydavateli. Informace z výzkumů prezentovaných v posuzovaných textech redakce ani recenzenti nepoužijí ve vlastních výzkumech.

Vydavatelství, redakce časopisu, recenzenti i autoři nediskriminují nikoho kvůli jeho rase, náboženství, věku, sexuální orientaci, pohlaví a politickému smýšlení. Časopis je publikován v tištěné i online formě (open access), přičemž od autorů nepřijímá za publikování žádnou finanční kompenzaci – publikování v časopise je zcela zdarma.

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).

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>

Publishing ethics policy of Didaktické studie

Editors of “Didaktické studie” journal proceed from the Code of Conduct by Committee on Publication Ethics (COPE) available at www.publicationethics.org.

Texts published in “Studies”, “Projects” and “Application” sections are reviewed by the editor and sent to peer review process to at least two independent reviewers each from a different institution than the author’s institution. Editors are responsible for selecting appropriate peer reviewers who have sufficient subject matter expertise, organizing of peer review process and monitoring timeliness. Review process should not take more than three months from the moment of receiving the contribution by editors. Texts published in “Review” and “Reports” sections undergo internal review procedures and are reviewed by members of the editorial board. In case reviewers disagree, editors may seek further review from an expert (didactics specialist, linguist, educator, psychologist). Only original texts are accepted for publication, editors do not accept texts that were already published or accepted for publication elsewhere, i.e. in other periodicals, in books or online. This also applies to foreign-language versions of texts.

The journal publishes only the texts that have been reviewed and whose authors collaborate and respond to comments and criticisms in case of such.

In case a contribution submitted to the journal was already published elsewhere, the editorial board will exclude it despite any positive review process result.

Editors of the journal as well as collaborating experts respect the confidentiality, which means any information about the texts reviewed must not be communicated to anyone other than the author, reviewers or the publisher. Information from research presented in the reviewed texts must not be used by editors or reviewers in their own research.

Publishers, editors, reviewers and authors adhere themselves to politically correct expression principles and do not discriminate against anyone because of their race, religion, age, sexual orientation, gender and political thought.

The journal is published both in printed form and online (open access) and does not accept any financia

Obsah

| | |
|------------------------|----|
| <i>Editorial</i> | 11 |
|------------------------|----|

Studie / Papers

| | |
|---|----|
| Swobodne wypowiedzi uczniowskie w kształceniu językowym i literacko – kulturowym / Free Student Statements (Open Interpretations) in Linguistic and Literary - Cultural Education | |
| <i>Paweł Sporek</i> | 15 |
| O potencjálu pedagogického dialogu / On the Potential of Pedagogic Dialogue | |
| <i>Jasňa Pacovská</i> | 29 |
| Inkluze žáka s odlišným mateřským jazykem / Inclusion of a Pupil with a Different Mother Tongue | |
| <i>Gabriela Babušová</i> | 40 |

Projekty / Projects

| | |
|--|-----|
| Čtení s porozuměním – nepostradatelná komunikační dovednost / The Reading with Comprehension – an Indispensable Communication Skill | |
| <i>Radana Metelková Svobodová</i> | 65 |
| Tištěná zpráva a možnosti její interpretace / Printed News and Possibilities of its Interpretation | |
| <i>Jindřiška Svobodová</i> | 79 |
| Jak rozvíjet pokročilé čtení? / How to Develop Advanced Reading? | |
| <i>Hana Burešová</i> | 95 |
| Syntaktický pravopis ve škole / Syntactic Spelling at School | |
| <i>Jana Svobodová</i> | 116 |
| K prezentaci vyjmenovaných slov v některých učebnicích českého jazyka / To Presentation of the Listed Words in Some Textbooks of the Czech Language | |
| <i>Darina Hradilová</i> | 132 |
| Limity a možnosti experimentu: experimentálne overovanie kognitívneho stimulačného programu v predmete slovenský jazyk / Limitations and Possibilities of Experiment: Experimental Verification of Cognitive Stimulation Program in Slovak Language as a School Subject | |
| <i>Iveta Kovalčíková – Eva Gogová</i> | 146 |

Aplikace / Applications

Úvod do stylistiky jako problém didaktický / Introduction to Stylistics
as a Didactic Problem

Stanislav Štěpáník – Radka Holanová167.

Recenze / Reviews

O encyklopedii pro děti

Ladislav Janovec179.

Jak rozumíme biblické frazeologii a jak ji užíváme / How we
Understand and Use Biblical Phraseology

Ladislav Janovec181.

Zprávy / News

Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka – 4. ročník
mezinárodní didaktické konference

Jana Kovářová185.

Editorial

Vážení čtenáři,

dostává se vám do rukou monotematické číslo Didaktických studií věnované především problematice učebnic a učebního textu. Nápadné je v něm nepochybně vyšší zastoupení textů, které charakterizujeme jako projekty.

Do *Studií* přispěl polský kolega Pawel Sporek delším textem *Swobodne wypowiedzi uczniowskie w kształceniu językowym i literacko – kulturowym*, v němž se věnuje vývoji přístupu k problematice v polské didaktice a škole. Jasňa Pacovská se zamýšlí nad pedagogickým dialogem (*O potenciálu pedagogického dialogu*) a Gabriela Babušová se zaměřila na živou a diskutovanou problematiku integrace a inkluze: *Inkluze žáka s odlišným mateřským jazykem*.

Oddíl *Projekty* zahajuje text Radany Metelkové Svobodové *Čtení s porozuměním – nepostradatelná komunikační dovednost*. Problematice stylistiky, diskurzu a práci s publicistickým textem se věnuje Jindřiška Svobodová v příspěvku *Tištěná zpráva a možnosti její interpretace*. V textu *Jak rozvíjet pokročilé čtení?* se vyjadřuje Hana Burešová ke čtenářské gramotnosti a rozvoji čtenářských kompetencí. K výuce interpunkce a její znalosti žáky se vrací po několika letech Jana Svobodová v příspěvku *Syntaktický pravopis ve škole*. Aktuální je i otázka výuky vyjmenovaných slov, o té pojednává Darina Hradilová v článku *K prezentaci vyjmenovaných slov v některých učebnicích českého jazyka*. Projekty uzavírá dvojice autorek Iveta Kovalčíková a Eva Gogová, které se věnují experimentálnímu výzkumu: *Limity a možnosti experimentu: experimentálne overovanie kognitívneho stimulačného programu v predmete slovenský jazyk*.

Proč je důležité nepodcenit počátky výuky stylistiky prezentují v oddílu *Aplikace* Radka Holanová a Stanislav Štěpáník (Úvod do stylistiky jako problém didaktický). Recenze připravil do tohoto čísla Ladislav Janovec, který hodnotil dvě slovenské publikace, a to *Encyklopédiu jazyka pre deti* autorů z Pedagogické fakulty Prešovské univerzity v Prešově a *K výskumu biblickej frazeológie* od autorek z Ružomberku. O konferenci *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka* podala zprávu Jana Kovářová.

Redakce

**STUDIE
PAPERS**

SWOBODNE WYPOWIEDZI UCZNIOWSKIE W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM I LITERACKO – KULTUROWYM

Free Student Statements (Open Interpretations) in Linguistic and Literary—Cultural Education

Paweł Sporek

Streszczenie: *Tekst i jego główne tezy osadzone są w polskiej tradycji dydaktyki literatury i języka. Artykuł ujmuje zagadnienie swobodnych wypowiedzi uczniowskich jako rozwiązania wspierającego kształcenie kulturowo-literackie i językowe, zagadnienia, którego początków należy szukać już w dwudziestoleciu międzywojennym. Autor tekstu zbiera w nim i porządkuje opracowania teoretyczne oraz propozycje praktyczne zogniskowane wokół tego rozwiązania dydaktycznego. Na tym tle wskazuje na sposoby rozumienia swobodnych wypowiedzi i możliwości zastosowania ich w praktyce. Autor przedstawia także własną propozycję rozumienia swobodnych wypowiedzi i zastosowania ich w procesie kształcenia. Punktuje także kierunki, w których możliwa jest dalsza refleksja teoretyczna oraz szersze wykorzystanie swobodnych wypowiedzi dla użycia lekcyjnych, szczególnie w kształceniu językowym.*

Słowa kluczowe: *edukacja, szkoła, język ojczysty, kształcenie kulturowo – literackie, kształcenie językowe, swobodne wypowiedzi*

Summary: *The text and its main theses are embedded in the Polish tradition of didactics of literature and language. The article takes into account the notion of open interpretations as a solution to support cultural and literary education, the issues, which beginnings should be sought in the interwar period. The author collects and puts in order theoretical and practical papers published that focus on this particular didactic solution. He indicates it on this background the ways to understand open interpretations and possibilities to use them in practice. The author also presents his own proposal to understand free statements and to apply them in the education process. He shows the directions which can lead to further theo-*

retical reflection and a wider use of open interpretations in class, especially in language education.

Key words: *education, school, native language, cultural and literary education, language education, open interpretation (free statement)*

Kształcenie językowe i literacko – kulturowe w polskiej dydaktyce polskiego od zawsze opierało się na solidnym fundamencie językoznawczym i literaturoznawczym, który, wsparty wiedzą pedagogiczną i psychologiczną, był podstawą do budowania teorii nauczania – konstruowania koncepcji, a także narzędzi jej wdrażania w praktykę – strategii, metod i technik, bezpośrednio wpływających na organizację i przebieg procesu edukacyjnego. Jednym z przykładów rozwiązania dydaktycznego, które przeszło taką drogę rozwoju i funkcjonuje po dziś w szkole są realizowane w mowie lub piśmie swobodne wypowiedzi uczniowskie. W polskiej szkole traktuje się je dzisiaj przede wszystkim jako element edukacji kulturowo – literackiej, mający jednak także zastosowanie w kształceniu językowym. Takie ich wykorzystanie znajduje swoje uzasadnienie w historii dydaktyki sięgającej czasów dwudziestolecia międzywojennego i poglądów na temat transponowania metodologii literaturoznawczej na grunt szkolny. Ma także ugruntowanie w powojennej historii dydaktyki języka – zwłaszcza związanej z ćwiczeniami w mówieniu i pisanii. By skupić się na ich roli i znaczeniu dla edukacji, warto nieco bliżej przyjrzeć się temu, w jaki sposób kształtował się ich charakter w obszarze refleksji teoretycznej i praktyce lekcyjnej.

1 Rys historyczny – w myśleniu o edukacji literackiej i literacko – kulturowej

Swobodne wypowiedzi na dobre zadomowiły się w polskiej szkole po drugiej wojnie światowej, gdy ich użycie zostało usankcjonowane w programach nauczania poszczególnych szkół. Niemniej źródła tego rozwiązania należałoby szukać już w tradycji przedwojennej. Władysław Sawrycki ich źródła dopatruje się m.in. w pracach literaturoznawczych Juliusza Kleinera, którego propozycje pracy z dziełem literackim pozwalają się transponować na ogniwa lekcji o charakterze literackim. Badacz tradycji dwudziestolecia międzywojennego wskazywał, że wstępny etap pracy nad utworem w modelu czytania Kleinera – intuicyjne ujęcie całości dzieła – należy traktować jako swoiste otwarcie na lekcyjne wolne wypowiedzi ucznia związane z czytaniem danego tekstu, które mają poprzedzać fazę właściwych dociekań inter-

pretacyjnych i szczegółowe studium dzieła¹. Pojawienie się w polu refleksji dydaktycznej tak rozumianych swobodnych wypowiedzi wyzwoliło dalsze próby dociekań nad ich istotą i ewentualnym wykorzystaniem na godzinach polskiego². Głos w ich kwestii zabierał przede wszystkim Władysław Szyszkowski, który w swoich publikacjach z lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku postrzegał je jako rozwiązanie umożliwiające uczniom wyrażenie pierwszych przemyśleń o poznanym dziele i okazję do wartościowej wymiany zdań z rówieśnikami i nauczycielem, nobilitując jednocześnie z perspektywy dydaktyki znaczenie uczniowskich konkretyzacji i czynnika motywacyjnego w procesie szkolnego czytania. Zdaniem Szyszkowskiego wyzwolenie uczniowskich wypowiedzi na temat danego utworu otwierało możliwość do rozmowy o jego treści i formie, pozwalało zaistnieć uczniom jako osobom, które mogą samodzielnie i dojrzałe wypowiadać się na temat przeczytanego tekstu³. Bliski poglądom Szyszkowskiego Władysław Słodkowski zauważał zaś, że swobodne wypowiedzi są szansą na aktywizowanie uczniów oraz alternatywą dla edukacji ukierunkowanej, której zwolennikiem był Wojciech Pasterniak⁴. Ten z kolei uważał, że nawet wykorzystanie omawianego rozwiązania w praktyce nie powinno być pozbawione wyraźnego elementu sterującego, który w praktyce oznaczał intelektualną i werbalną kontrolę samodzielności uczniów⁵. Podobnie do Pasternika stanowisko sygnalizowała wcześniej także Karolina Pojawska⁶. Tym samym teoretyczna refleksja nad zagadnieniem swobodnych wypowiedzi oscylowała między faktyczną i rozległą swobodą uczniów, a dyrektywami kierowania ich wypowiedziami, czy nawet ich ideologiczną korektą, co było szczególnie znaczące

-
- 1 W. Sawrycki, *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego: Kazimierz Wójcicki, Konstanty Wojciechowski, Juliusz Kleiner, Konrad Górski*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Poznań – Toruń 1984, s. 103.
 - 2 Por. S. Jerschina, *Opracowania utworów lirycznych*, biuletyn „Język Polski” 1957, nr 2–3.
 - 3 Referując poglądy W. Szyszkowskiego, opieram się na jego pracach: W. Szyszkowski, *Analiza dzieła literackiego w szkole*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958; W. Szyszkowski, *Literatura*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
 - 4 W. Słodkowski, *Dzieło literackie w szkole*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1972, s. 165–166.
 - 5 W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974, s. 49–97, 100–101
 - 6 K. Pojawska, *Materiały do nauczania metodyki języka polskiego w kl. V–VII. Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1953.

z perspektywy edukacji wdrażającej w życie wzorce socjalistycznego wychowania uwarunkowanego czynnikami politycznymi⁷.

Oprócz wymienionych wyżej możliwości, które dawały swobodne wypowiedzi, warto jeszcze myśleć o nich jako drodze do poznania ucznia, jego zainteresowań, motywacji, ale przede wszystkim sposobów postrzegania świata. Tak m.in. ich rolę postrzegały Janina Dembowska i Zofia Jakubowska, widząc w tych wypowiedziach źródło do diagnozowania uczniowskich rozpoznania natury aksjologicznej i poznania samego ucznia. Obie te autorki postulowały wykorzystanie ich przy kontakcie z dziedzinami sztuki innymi niż literatura⁸. Podobnie rzecz widział Józef Bar, odnosząc je również do wycieczek muzealnych i krajoznawczych, lekcyjnego omawiania wydarzeń z życia klasy i szkoły⁹. W stosunkowo niedawnej przeszłości głos na ich temat zabierał także Zenon Uryga, który widział w nich odmianę dyskusji realizowaną w ramach strategii emocjonalnej w kontaktach lekcyjnych z literaturą¹⁰. W jego ujęciu dają one uczniom szansę na nieskrępowane wyrażanie ich myślenia o dziele, a także porównywania własnej recepcji z widzeniem rówieśników. Są także okazją do budowania relacji podmiotowych w obrębie zajęć opartych na emocjonalnym zaangażowaniu i autentycznym dialogu¹¹. Uryga zakładał, że mogą one być realizowane w formie ustnej lub pisemnej¹². W ujęciu badacza można je także traktować jako narzędzie pozwalające diagnozować poziom recepcji uczniowskiej oraz przyjmowanych przez uczniów postaw wobec literatury¹³.

Naturalnie zaprezentowane wyżej ujęcia stanowią jedynie pewien syntetyczny wybór z bogatej tradycji dydaktycznej, niemniej można je uznać kluczowe dla kształtowania się refleksji teoretycznej nad rozwiązaniem swobodnych wypowiedzi. Odbicie znalazły one także w konkretnych realizacjach praktycznych.

7 H. Muszyński, *Ideal i cele wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1872; H. Muszyński, *Żarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1976.

8 J. Dembowska, Z. Jakubowska, *Nauczanie języka polskiego w klasach V–VIII. Wybrane zagadnienia metodyczne*, PZWS, wyd. 2 (pierwsze z 1968) Warszawa 1969, s. 91–93.

9 J. Bar, *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich w Opolu, Opole 1982, s. 82.

10 Z. Uryga, *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków 1996, s. 173.

11 Z. Uryga, *Polonistyczne cele i drogi edukacji gimnazjalnej*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 14.

12 Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, op.cit., s. 39.

13 Ibidem, s. 39.

2 Rys historyczny – w myśleniu o edukacji językowej i językowo-kulturowej

Drugi kierunek rozwoju swobodnych wypowiedzi dokonywał się na gruncie refleksji dydaktycznej prowadzonej w obszarze kształcenia językowego. I chociaż narodziny swobodnych wypowiedzi sytuują się w obrębie lekcji literatury, to dydaktycy języka chętnie wiązali je z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu.

Karolina Pojawska uznawała je jako jedno z ćwiczeń w mówieniu, które warto stosować w edukacji małych dzieci (od siódmego do dziesiątego roku życia), zwłaszcza po to, by diagnozować reakcje ucznia na różne zjawiska oraz stopień rozwoju mowy, postulując, aby odchodzić od nich w starszych klasach, wybierając rozwiązania bardziej adekwatne dla jedenasto czy dwunastolatków. Wspomniana autorka wiązała swobodne wypowiedzi z potrzebą ukierunkowania ideologicznego wypowiedzi uczniów, a równocześnie zakładała wyrozumiałość nauczyciela dla popełnianych przez ucznia omyłek językowych¹⁴.

Julian Kijas widział w nich możliwość wydobycia żywej i naturalnej sytuacji, w której uczniowie będą się wypowiadać w sposób spontaniczny, przy czym wskazywał, że najłatwiej będą one się pojawiać przy okazji pracy nad lekturą lub filmem. Widział w nich ćwiczenia językowe, których podstawą są indywidualne przeżycia, doświadczenia i obserwacje uczniów. Odnosił także do pozalekcyjnych spraw i zainteresowań uczniów¹⁵ – ci, relacjonując je w swobodnych wypowiedziach lekcyjnych, mogli za ich pośrednictwem przygotowywać się do pracy nad innymi wypowiedziami w mowie lub piśmie. Ten typ refleksji rozwijał się także w poglądach innych dydaktyków. Jadwiga Dańcewiczowa w mówieniu i pisaniu widziała drogę do subiektywnego wyrażania przeżyć i osobowości ucznia, a także jego widzenia rzeczywistości¹⁶. Tadeusz Czapczyński, akcentując szczególnie rolę mówienia, zwracał uwagę, że ćwiczenia w tym zakresie są dla ucznia drogą do rozwoju poprawnego, bogatego pod względem językowym i stylistycznym, a także indywidualnego wyrażania się w mowie¹⁷. Antoni Piotrowski dodawał

14 K. Pojawska, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V – VII*, wyd. drugie, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958, s. 38–39.

15 J. Kijas, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967, s. 195–196.

16 J. Dańcewiczowa, *Dydaktyka mówienia i pisanja jako działu nauczania języka ojczystego*, [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich*, red. J. Kijas, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963, s. 17.

17 T. Czapczyński, *Rola i zadania ćwiczeń w mówieniu w nauczaniu języka polskiego*, [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich...*, op.cit., s. 39.

zaś, że to w ustnych ćwiczeniach językowych kryje się potencjał, by za ich pośrednictwem kształtować mowę, a także zbliżyć się do lepszego rozumienia utworów literackich, dodając, iż dla rozwoju sprawności językowych uczniów ważne muszą też być dłuższe formy wypowiedzi (opis, opowiadania)¹⁸.

Zainteresowany swobodnymi wypowiedziami uczniów był także Zygmunt Saloni, który szczególnie koncentrował się na pisanej odmianie języka polskiego. Jego zdaniem istotą pracy nad rozwojem języka jest wyrabianie sprawności i umiejętności, zaś kwestia wiedzy o języku, jego wymiarze systemowym jest kwestią mniej istotną¹⁹. Saloni podkreślał, że dla rozwoju językowego uczniów wielkie znaczenie mają ich prace pisemne, które mogą być uskuteczniane w ramach tzw. wolnych tematów. Dzięki nim uczeń może uwolnić się od schematycznego myślenia i pisania, powiązać redagowanie tekstów z własnymi zainteresowaniami, co w naturalny sposób może wyzwać motywację do pracy²⁰.

Dla dopełnienia tego ujęcia warto powiązać omawiane rozwiązanie z obecną w dydaktyce języka polskiego tradycją stosowania swobodnych tekstów. Szczególnie warto w tym miejscu zwrócić uwagę na idee proponowane przez Annę Dyduchową, autorkę najbardziej przekonującej w polskiej dydaktyce typologii metod kształcenia sprawności językowej. Ona także podkreślała wartość wypracowań uczniów, które można traktować jako odmianę swobodnych wypowiedzi. Widziała w nich szansę na rozbudzanie motywacji, budowanie relacji w klasie. Postrzegając je w duchu Celestina Freineta, uznała w nich formę wyrażania przez uczniów ich emocji, doświadczeń, przeżyć. Swobodny tekst, to w jej ujęciu „wolna od jakiegokolwiek ingerencji nauczyciela w temat czy formę pisemna wypowiedź ucznia, w której wyraża on to, co w danym momencie chce przekazać swojemu otoczeniu”²¹, którą Dyduchowa złączyła z opracowaną przez siebie metodą praktyki pisarskiej²². W swobodnym tekście uznała element wspierający poznanie tworzywa językowego, który pomaga w jego użytkowaniu w sposób możliwie najbardziej adekwatny do celu i funkcji, w jakich ma być stosowany²³. Zdaniem Dyduchowej swobodny tekst może być realizowany w różnej formie, ale

18 A. Piotrowski, *O niektórych formach pracy nad językiem polskim w szkole średniej*, [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich...*, op.cit., s. 46.

19 Z. Saloni, *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979, s. 14.

20 Ibidem, s. 198–245.

21 A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988, s. 69.

22 Ibidem, s. 68–69.

23 Ibidem, s. 69.

ważnym jest, by dotyczył tematów ważnych dla ucznia, a nauczyciel szanował jego myślową zawartość. To widzenie swobodnego tekstu wzmacnia jego lekcyjny potencjał i otwiera na dalsze działania dydaktyczne. Zatem gotowy swobodny tekst może być prezentowany na forum klasy, poddawany opiniowaniu, stylistycznej obróbce – ważne, by działało się to w sytuacji przyjaznej i bezpiecznej dla ucznia, umożliwiającej zarówno realizację zobowiązań dydaktycznych nauczyciela, jak i respektującej podmiotowość wychowanka.

Anna Dyduchowa widziała także zastosowanie swobodnego tekstu w metodzie okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych, w ramach której tekst, poddany dyskretnej korekcie nauczyciela, mógł być wykorzystywany do realizacji rozmaitych celów związanych z kształceniem językowym²⁴.

Naturalnie trudno w tym miejscu postawić znak równości pomiędzy charakteryzowanymi wyżej swobodnymi wypowiedziami uczniów a swobodnym tekstem, niemniej wydaje się zasadnym widzieć w nich odbicie dydaktyki ukierunkowanej na respektowanie swobody myślowej i językowej ucznia, otwartej na twórczość dziecka i lekcyjne formy jej wyrażania. Tym bardziej, że obecnie coraz wyraźniej dąży się do odrywania swobodnego tekstu od wolnych wypracowań uczniowskich²⁵. Trzeba jednak pamiętać, że zarówno swobodne wypowiedzi, jak i swobodne teksty to rozwiązania sprzyjające jednak werbalizacji uczniowskich doświadczeń i przeżyć, a przede wszystkim wymuszające potrzebę szukania językowych rozwiązań, w mowie lub piśmie, najbardziej adekwatnych do typu refleksji, którą ma potrzebę wyrazić uczeń. Jest to także droga do poszukiwania własnego języka – indywidualnego, zapisującego osobiste przeżycia, osobistą uczniowską perspektywę postrzegania świata i samego siebie.

24 Ibidem, s. 64.

25 Z takim ujęciem można się spotkać np. w pracy Ewy Filipiak. Definiuje ona swobodny tekst w następujący sposób: „Swobodny tekst jest wypowiedzią dziecka wolną od jakiegokolwiek narzucania tematu czy formy, swobodną i umotywowaną („piszę, mówię, bo chcę wyrazić, co myślę, czuję, podzielić się swoimi spostrzeżeniami, własnym stanowiskiem w pewnej kwestii”). Swobodny tekst jest tworzony w jakimś celu. Różni się od typowego wypracowania szkolnego w zakresie tematu (dowolny lub określony przez nauczyciela), formy wypowiedzi (dowolna, zależna od funkcji, zgodna z intencją autora lub forma narzucona, zazwyczaj określona przez nauczyciela), źródła wypowiedzi (własne przeżycia, potrzeba komunikowania się – najczęściej charakter odtwórczy, np. treść lektury), motywacji (swobodny tekst pisze się, chcąc coś zakomunikować innym – adresatem wypracowania jest najczęściej nauczyciel), oceny (zespół ocenia tekst, najciekawszy zostaje wybrany do dalszej pracy – tekst podlega ocenie nauczyciela), wykorzystania (źródło rozmaitych ćwiczeń – dokument w zeszycie ucznia)”. E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 171.

Zaznaczyć jednak trzeba, że współczesna teoria dydaktyczna raczej nie uwzględniła potrzeby dalszego rozwijania zagadnienia swobodnych wypowiedzi szkolnych, które pojawia się raczej marginalnie, towarzysząc poruszonym kwestiom (względnie, w kształceniu językowym, transformuje się w refleksje o swobodnych tekstach). Tym bardziej szkoda, iż szkoła pokazała, że potrafi twórczo wyzyskać możliwości, które daje to rozwiązanie dydaktyczne zarówno na gruncie kształcenia językowego, jak i kulturowo-literackiego.

3 Swobodne wypowiedzi w praktyce lekcyjnej – dydaktyczna przeszłość i teraźniejszość

Opisane wyżej ujęcia teoretyczne znajdowały zastosowanie w praktyce szkolnej, która dodatkowo rozwijała rozmaite możliwości dydaktyczne swobodnych wypowiedzi uczniowskich. Warto w tym miejscu przywołać kilka wybranych takich refleksji i zastosowań, które proponowane były tak w dawniejszych propozycjach metodycznych, co i tych bliższych współczesności.

Wśród ujęć historycznych warto zwrócić uwagę na propozycję Janiny Chruszczyńskiej, która swobodne wypowiedzi wykorzystywała jako formę wprowadzenia do utworu odwołując się do osobistych doświadczeń uczniów, a także drogę do rozeznania się w tym, na ile i jak uczniowie zrozumieli tekst. Stosowanie tego rozwiązania proponowała w odniesieniu do krótkiego tekstu literackiego zamieszczonego w podręczniku²⁶. Z kolei Helena Ostaszewska potrzebę swobodnych wypowiedzi sygnalizowała już w tematach lekcyjnych zajęć, zaś one same miały służyć ujawnieniu zainteresowań czytelniczych uczniów, ich wyrobienia lekturowego oraz problemów z odbiorem tekstu. Wspomniana autorka widziała możliwość związania ich z ćwiczeniami słownikowymi²⁷. Dostrzegала także możliwość ich pisemnej realizacji w formie zadania domowego, chociaż zaznaczała, że ta forma bywa mniej wartościowa, może w niej brakować szczerości, spontaniczności i autentyzmu, które w naturalny sposób mogą ujawniać się na lekcji. Inna autorka, Wanda Boguska, proponowała ograniczenie swobodnych wypowiedzi do fazy wstępnej zajęć i uznawała je za fundament dla określenia

26 J. Chruszczyńska, *Tematyka programowa „Środowisko dziecka” w mojej praktyce szkolnej*, [w:] *Z moich doświadczeń w nauczaniu języka polskiego w klasach V – VIII*, red. T. Przybylska, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967, s. 69.

27 H. Ostaszewska, *Jak stwarzam młodzieży warunki aktywnego poznawania lektur szkolnych*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. H. Ostaszewska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975, s. 45–47.

odczuć uczniów związanych z utworem, a także punkt wyjścia do określenia tematyki, którą warto z uczniami opracowywać na kolejnych zajęciach²⁸. Jadwiga Izydorczyk widziała w nich podstawę do rozpoznania w obrębie świata przedstawionego, zwłaszcza przygotowania planu wydarzeń do utworu, co narzucało wyraźne ukierunkowanie swobodnych wypowiedzi, ale ograniczało możliwości wyzyskiwania ich w problematyzacji zawartości utworu²⁹. Ukierunkowanie swobodnych wypowiedzi proponowały także Janina Dietrich i Janina Wójcik w odniesieniu do swoich wielu propozycji pracy z lekturą³⁰. Pojawienie się ich w fazie wstępnej było wyzyskane na etapie podstawowych rozpoznania fabularnych w kolejnych ogniwach zajęć.

Te bardzo skrótowo zaprezentowane tutaj „użycia” swobodnych wypowiedzi dokumentują kilka pojawiających się w dydaktyce tendencji, które na długi czas wyznaczyły postrzeganie tego rozwiązania dydaktycznego. Warto je w tym miejscu syntetycznie wypunktować najistotniejsze z nich:

- zazwyczaj proponuje się wykorzystanie swobodnych wypowiedzi we wstępnej fazie zajęć,
- uznaje się je jako element diagnozy recepcji uczniowskiej,
- łączy się w nich ukierunkowanie procesu dydaktycznego z poszanowaniem dla wolnej i nieskrępowanej myśli uczniowskiej,
- widzi się w nich szansę na wyzwolenie uczniowskich emocji i przeżyć związanych z lekturą,
- za ich pomocą otwiera się działania dydaktyczne związane z rozpoznaniem w obrębie świata przedstawionego,
- wiąże się je z chęcią wywołania językowych reakcji na czytany tekst literacki.

28 H. Boguska, *Jak opracowuję większe utwory z lektury uzupełniającej w klasach V i VI szkoły podstawowej*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V – VIII szkoły podstawowej*, red. H. Ostaszewska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975, s. 75–78.

29 J. Izydorczyk, *Jak przygotowuję uczniów do odbioru utworów dramatycznych*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII szkoły podstawowej...*, op.cit., s. 252.

30 J. Dietrich, J. Wójcik, *Nauczanie języka polskiego w klasie 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.

Żywotności tego rozwiązania dowodzą jednak także liczne przykłady jego zastosowania w ostatnim dwudziestoleciu. Wiesława Żuchowska, opracowując na potrzeby szkoły lekturę *Opowieści z Narnii*, proponowała, by wykorzystywać swobodne wypowiedzi (choć nie posługiwała się tą nazwą) jako drogę docierania do walorów artystycznych dzieła, zastanawiania się nad ich wpływem na czytelnicy odbiór. Głosy uczniów miały generować pytania typu: „Co cię szczególnie zaciękało?”, „Co podtrzymało zainteresowanie utworem?”, „Co i z jakich powodów zwróciło uwagę?”, „O czym warto porozmawiać – jakimi problemami zająć się na lekcjach”³¹. Katarzyna Bomba z kolei łączyła możliwość swobodnych wypowiedzi z formularzem ankiety – miała ona stanowić poświadczenie uczniowskiej recepcji. Oto przykłady zadań z niniejszej propozycji³²:

- Podkreśl, najbliższe Twojej, opinie o tragedii *Romeo i Julia*: ciekawa, nieciekawa, nudna, pasjonująca
- łatwa, trudna,
- poruszyła mnie, zainteresowała mnie, jest mi obojętna,
- czytałem (-am) z chęcią, czytałem (-am) z niechęcią,
- czytałem (-am) z własnej woli, czytałem (-am) z przymusu,
- nie czytałem (-am). Możesz dopisać swoją opinię o lekturze.
- O jakich problemach chciałbyś rozmawiać na lekcjach podczas omawiania lektury?
- Podaj propozycje interesujących Cię tematów.
- Z jakimi trudnościami spotkałeś się, czytając utwór?
- Czy jest jakiś fragment utworu, który Ci szczególnie utkwił w pamięci? Jeśli tak – to który?

To przykład częściowego kierowania swobodnymi wypowiedziami, które jednak daje szeroką możliwość wyartykułowania uczniowskiej podmiotowości. Wskazane zadania/pytania wyraźnie obliczone są na wyzwolenie nieskrępowanych wypowiedzi uczniów, wyartykułowanie ich stosunku do poznawanego tekstu, diagnozę poziomu recepcji. Wyniki tak pomyślanej ankiety nie mają zastosowania natychmiastowego na zajęciach, ale pozwalają się wyzyskać przy projektowaniu kolejnych godzin z opracowania lektury. Ograniczają one możliwości interakcji lekcyjnej, niemniej mogą mieć istotne znaczenie dla przebiegu kolejnych jednostek lekcyjnych.

Swobodne wypowiedzi wykorzystywałem także w własnej praktyce dydaktycznej w pracy z uczniami przede wszystkim szkoły gimnazjalnej (wiek 13–16 lat). Stosowałem je jako wprowadzenie do omawiania długich utworów prozator-

31 W. Żuchowska, „*Opowieści z Narnii*” czyli wielka podróż. „Lew, czarownica i stara szafa”, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002, s. 68–70.

32 K. Bomba, „*Romeo i Julia*” czyli miłość mocna jak śmierć, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001, s. 85.

skich i poświęcałem ich organizacji całą jednostkę lekcyjną. Intencją ich użycia była potrzeba diagnozowania recepcji – określenia tego, co stanowiło dla uczniów trudność, co piętrzyło bariery odbioru, jakie treści zostały przez uczniów zauważone, wyeksponowane w trakcie lektury. Celem było także wzbudzenie aktywności uczniów, wyzwolenie motywacji do samodzielnych wypowiedzi na temat lektury, tym samym dowartościowanie uczniowskich przemyśleń oraz wyeksponowanie językowych reakcji na tekst literacki – doprowadzenie do wymiany zdań, polemiki, argumentowania stanowiska. Ważnym było także zgromadzenie materiałów, które mogłem wykorzystać dla dalszego projektowania pracy z lekturą (po uprzednim problematyzowaniu tekstu). Szczegółowy zapis tego typu działań w odniesieniu do konkretnych tekstów lekturowych zamieściłem w osobnym opracowaniu³³.

4 Próba podsumowania

Dydaktyczne wykorzystanie swobodnych wypowiedzi jest z pewnością istotnym rozwiązaniem dla przebiegu oraz efektywności kształcenia zarówno literacko-kulturowego, jak i językowego. Wydaje się jednak, że jego potencjał nie jest do końca wykorzystany. Propozycje wyzyskania go w aktualnych podręcznikach szkolnych zasadniczo ograniczają jego użycie do formy zagajenia rozmowy z uczniami, które zasadniczo nie wpływa na przebieg i organizację zajęć. Podobny wniosek można wyciągnąć przyglądając się rozproszonym w zasobach Internetu rozlicznym konspektach lekcji, w których to rozwiązanie (lub zbliżone do niego) występuje. Tymczasem jego walory dla osobowego rozwoju uczniów są niepodważalne. Również jego wykorzystanie na zajęciach poświęconych lekturze literatury czy innych tekstów kultury wydaje się oczywiste. Kluczowa wydaje się tutaj chociażby kwestia motywacji, która jest bardzo istotna dla zaangażowania ucznia w proces kształcenia. Zdecydowanie niedowartościowane są natomiast swobodne wypowiedzi jako element kształcenia językowego. Nie można o nich myśleć jedynie jako odbiciu recepcji czy szansie na wyrażenie sposobu myślenia uczniów, ale jako praktycznej możliwości doskonalenia sprawności mówienia i pisanie. Uczeń za ich pośrednictwem może ćwiczyć sprawność posługiwania się różnymi strukturami składniowymi, w praktyce stosować i uczyć się różnego słownictwa, np. opisującego świat przedstawiony utworu czy oceniającego dzieło bądź ukazaną w nim rzeczywistość, określającego rozmaite stany emocjonalne.

33 P. Sporek, *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*, Kraków 2017.

Warto również pamiętać o tym, że swobodne wypowiedzi umożliwiają realizację na poziomie języka procesów argumentowania, polemizowania, wnioskowania, uogólniania, którym nierzadko towarzyszy świadomość celów i funkcji języka, potrzeba dostosowania konstruowanego komunikatu do okoliczności – np. tego, czy odbiorcą jest nauczyciel lub uczeń, jaka jest intencja wypowiedzi w odniesieniu do zdań wygłaszanych przez innych uczniów, na jakim etapie lekcyjnej rozmowy sytuuje się dane wystąpienie. Można o swobodnych wypowiedziach myśleć jako praktycznej formie realizacji kształcenia językowego nastawionej na skuteczną komunikację, wolną od teoretycznych obciążeń systemu języka, a równocześnie pozwalającej się odczytywać jako realizowane indywidualnie akty mowy motywowane wewnętrzną potrzebą ucznia wyrażanie siebie i własnego stosunku do rzeczywistości.

Bibliografia

- BAR J. (1982): *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich w Opolu, Opole.
- BOGUSKA H. (1975): *Jak opracowuję większe utwory z lektury uzupełniającej w klasach V i VI szkoły podstawowej*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. H. Ostaszewska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- BOMBA K. (2001): „*Romeo i Julia*” czyli *miłość mocna jak śmierć*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- CHRZUSZCZYŃSKA J. (1967): *Tematyka programowa „Środowisko dziecka” w mojej praktyce szkolnej*, [w:] *Z moich doświadczeń w nauczaniu języka polskiego w klasach V–VIII*, red. T. Przybylska, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- CZAPCZYŃSKI T. (1963): *Rola i zadania ćwiczeń w mówieniu w nauczaniu języka polskiego*, [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich*, red. J. Kijas, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- DANŃCEWICZOWA J. (1963): *Dydaktyka mówienia i pisania jako działu nauczania języka ojczystego*, [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich*, red. J. Kijas, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- DEMBOWSKA J., JAKUBOWSKA Z. (1969): *Nauczanie języka polskiego w klasach V–VIII. Wybrane zagadnienia metodyczne*, PZWS, wyd. 2 (pierwsze z 1968) Warszawa.

- DYDUCHOWA A. (1988): *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- IZYDORCZYK J. (1975): *Jak przygotowuję uczniów do odbioru utworów dramatycznych*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- KIJAS J. (1967): *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- MUSZYŃSKI H. (1872): *Ideał i cele wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- MUSZYŃSKI H. (1976): *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa.
- OSTASZEWSKA H. (1975): *Jak stwarzam młodzieży warunki aktywnego poznawania lektur szkolnych*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. H. Ostaszewska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- PASTERNAK W. (1974): *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- PIOTROWSKI A. (1963): *O niektórych formach pracy nad językiem polskim w szkole średniej*, [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich*, red. J. Kijas, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- POJAWSKA K. (1958): *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V – VII*, wyd. drugie, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- POJAWSKA K. (1953): *Materiały do nauczania metodyki języka polskiego w kl. V–VII. Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- SALONI Z. (1979): *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Słodkowski W. (1972): *Dzieło literackie w szkole*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa– Kraków – Gdańsk.
- SPOREK P. (2017): *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*, Kraków.
- SZYSZKOWSKI W. (1958): *Analiza dzieła literackiego w szkole*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- SZYSZKOWSKI W. (1968): *Literatura*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- URYGA Z. (1996): *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków.

- URYGA Z. (2001): *Polonistyczne cele i drogi edukacji gimnazjalnej*, [w:]
Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz,
Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- ŻUCHOWSKA W. (2002): „*Opowieści z Narnii*” czyli wielka podróż. „*Lew,
czarownica i stara szafa*”, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.

O POTENCIÁLU PEDAGOGICKÉHO DIALOGU

On the Potential of Pedagogic Dialogue

Jasňa Pacovská

Abstrakt: Volba tématu příspěvku souvisí s dlouhodobým zájmem pedagogů o kvalitu pedagogické komunikace. Mezi představiteli pedagogických disciplín panuje shoda v upřednostňování dialogické formy komunikace, která se zakládá na vzájemné interakci učitele a žáků.

Cílem příspěvku je představit vybrané pedagogické a didaktické koncepty dialogu a porovnat je s představami stávajících žáků a studentů. Ty jsou odhalovány na základě dotazování, jehož záměrem je zjistit, jak si žáci základní školy a vysokoškolští studenti představují dobrého učitele.

Průsečíkem teoretických koncepcí a výsledků výzkumu je akcentace konkrétních aspektů dialogického vyučování, neboť žáci i studenti zakládají představu dobrého učitele hlavně na jeho komunikačních schopnostech, mezi nimiž je zásadní orientace na porozumění a naslouchání, což jsou hlavní charakteristiky plnohodnotného pedagogického dialogu.

Klíčová slova: pedagogický dialog, učitel, žák, porozumění, empatie

Abstract: The choice of topic of the paper is related to the longterm interest of pedagogues in the quality of pedagogic communication. There is an accord among the representatives of pedagogic disciplines in preferring the dialogic forms of communication which is based on mutual interaction of teachers and pupils.

The goal of the paper is to introduce selected pedagogic and didactic conceptions of dialogue, and compare them against the ideas of current pupils and students. These ideas are revealed on the basis of inquiries whose aim is to find out how elementary school pupils and university students imagine a good teacher.

The point of intersection between theoretical conceptions and research re-

sults is the accentuation of concrete aspects of dialogic teaching, because pupils as well as students base their idea of a good teacher mainly on his or her communication skills which include a fundamental orientation towards understanding and listening – the main attributes of a full-fledged pedagogic dialogue.

Keywords: pedagogic dialogue, teacher, pupil, understanding, empathy

Motto A

Nechť si učitel a žák navzájem vždy pozorně naslouchají.

Jan Amos Komenský

Motto B

Dialog mezi vychovatelem a vychovávaným je tím hlavním řečištěm, v němž proudí poznávání.

Radim Palouš

1 Úvodem

Obě úvodní motta vyjadřují klíčové myšlenky našeho příspěvku: umění vést pedagogický dialog je jednou z hlavních podmínek úspěšné komunikace ve škole. V dialogu dochází k přenosu informací, z hlediska vzdělávání zejména poznatků, které žáka, řečeno terminologií transdisciplinární didaktiky (viz Slavík, Janík, Najvar, Knecht, 2017 – blíže v kapitole Teoretická východiska), vedou ke znalostem obsahu daného oboru.

V dialogu, který probíhá v partnerské přátelské atmosféře, se také formují žádoucí společenské vztahy: žák získává důvěru ke komunikačním partnerům, učí se respektu k lidem, kteří jsou mu blízcí, ale i k těm, kteří reprezentují jinou kulturu. Prioritou dialogu musí být naslouchání, oba hlavní účastníci komunikačního procesu, učitel i žák, musí být vedeni snahou o vzájemné poznávání a porozumění. V našem textu představíme několik koncepcí dialogu a následně budeme zjišťovat, jak si současní žáci a studenti představují dobrého („ideálního“) učitele. Na tuto představu se zaměříme proto, neboť chceme zjistit, zda reflektuje vlastnosti učitele promítající se do schopnosti vést dialog. Na základě teoretických východisek i zkušeností s reálnou výukou předpokládáme, že žáci oceňují učitele, který je osobností se schopností vést dialog, jenž všestranně rozvíjí žákův potenciál.

V našem příspěvku si klademe tři hlavní cíle:

1. Představit vybrané teoretické koncepte postihující podstatné aspekty plnohodnotného pedagogického dialogu.
2. Identifikovat prostřednictvím interpretace odpovědí z dotazníkového šetření u žáků a studentů vlastnosti dobrého učitele a zjistit, v jaké míře jsou mezi nimi zastoupeny komunikační dovednosti.
3. Porovnat pedagogická a didaktická východiska (teoretické koncepte) s představami současných žáků a studentů.

2 Teoretická východiska

Abychom mohli sledovat funkci dialogu v pedagogické komunikaci, považujeme za vhodné zasadit problematiku do širšího kontextu sociální komunikace. J. Janoušek (srov. Janoušek, 1984) ve svých publikacích věnovaných sociální komunikaci vychází z obecně sdíleného pojetí dialogu. Jde o situaci, kdy člověk sděluje něco o něčem druhému člověku. Dále upozorňuje na dvě stránky dialogu: úkolovou (tematickou/obsahovou) a interakční (vztahovou). Přítomnost obou těchto složek a jejich provázanost hraje v pedagogické komunikaci významnou roli. Jak z pedagogických koncepcí, tak z monitorování komunikace ve škole vyplývá, že pedagogové věnují větší péči obsahu dialogu. To, že se v dialogu projevují, utvářejí a přetvářejí interpersonální vztahy, bývá často odsouváno do pozadí. Vztahová složka je významná z hlediska pochopení společnosti, sebe sama, ale i světa vůbec. Janoušek také zdůrazňuje, že podstatou udržitelnosti verbální komunikace je úsilí o dosažení **dorozumění**, čímž máme na mysli orientaci na věcné informace, ale také úsilí o **porozumění** mezi lidmi, tím myslíme orientaci na vztahy (viz výše). Dorozumění je procesem, pro nějž můžeme používat termín **sdělování**, pro porozumění volíme termín **sdílení**.

Další nosnou koncepcí dialogické formy komunikace nacházíme ve filozofii výchovy. V jejím pojetí kvalita komunikace významně ovlivňuje kvalitu výchovného působení. Podle I. Semrádové svět a společenství stále více chápeme paradigmaticky komunikace (srov. Pelcová – Semrádová, 2014). Představitelé filozofie výchovy v čele s R. Paloušem (srov. Palouš, 1996) zdůrazňují, že základem efektivní komunikace je úsilí dosáhnout porozumění (srov. Janoušek výše). To je podle nich podstatou **výchovné funkce pedagogické komunikace**. Ukazuje se totiž, že efektivita výchovy (dodejme i vzdělávání) závisí na charakteru komunikace mezi učitelem a žákem. Efektivita pedagogické komunikace je v tomto pojetí dána snahou učitele o co největší shodu se žákem. K té nelze dospět jednosměrným,

často až nátlakovým působením na žáka, ale úsilím o oslovení žáka a o jeho včlenění do výchovně vzdělávacího procesu. Čeští představitelé filozofie výchovy se velmi často odvolávají na Jürgena Habermase (srov. Habermas, 2000). Podle něj je také základem komunikace porozumění, čímž má na mysli angažovaný závazek zahrnující upřímnost, prokazování pravdivosti, oprávněnosti a důvěryhodnosti.

Jelikož v centru našeho zájmu je pedagogický dialog, který je realizován převážně v rámci výuky, je třeba zaměřit se na přístup, který prezentuje didaktika – disciplína zabývající se výukou. Podstatou didaktiky je hledání způsobů, jak by ti, kteří vyučují, svým vyučováním mohli podporovat učení, jehož cílem je rozvoj kognitivního, sociálního i emocionálního potenciálu osobnosti učícího se. Zvyšování kvality výuky napříč obory je ústředním tématem tzv. transdisciplinární didaktiky, disciplíny, kterou rozvíjí Institut výzkumu školního vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (srov. Slavík, Janík, Najvar, Knecht, 2017). Podstatou učitelské profese je v tomto pojetí vícerozměrovost. Jde o koncept tzv. didaktických znalostí obsahu, který představuje propojení oborových poznatků, tedy zaměření na obsah, s učitelskými schopnostmi a dovednostmi. Nadoborový přesah je podle autorů součástí poznávání, bytí, významů, učení, tvorby a hlavně komunikace, v níž má klíčovou roli dialog. Transdisciplinární didaktika jazyku a jeho roli v komunikaci přikládá mimořádný význam. Orientuje se na problémy související jak s dorozuměním, tedy se schopností člověka porozumět obsahu, tak s porozuměním, tedy se schopností vést na základě znalostí určitého obsahu dialog, který je motivovaný snahou dobrat se co možná efektivního a přesvědčivého poznání.

Pedagogický dialog je také předmětem zájmu pedagogů na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Klíčová je zejména práce týmu Kláry Šedové (srov. Šedová, 2015), která je hlavní autorkou vzdělávacího programu pro učitele, jehož cílem je vést učitele ke komunikačnímu chování, které bude směřovat k rozvoji dialogického vyučování. To se orientuje na stimulaci komunikace žáků, a to jak ve smyslu kvantity, tak kvality. Učitel je veden ke kladení autentických otázek a vytváření podmínek pro otevřenou diskusi.

Všechny výše zmíněné koncepce a přístupy se shodují v akcentování významu dialogické formy vyučování. Všechny spojuje představa dialogu, který se zakládá na společné činnosti učitelů a žáků a umožňuje sdílení významů mezi oběma účastníky pedagogické komunikace a všestranně rozvíjí jejich osobnost. Podobné cíle sleduje také kognitivně orientovaná didaktika mateřského jazyka. Konkrétní představy, jak lze v jejím rámci využít potenciál pedagogického dialogu, jsme nastínili již v několika publikacích (srov. Pacovská, 2012, 2014, 2015, 2016a, 2016b).

3 Empirická sonda

Obě úvodní motta vyjadřují klíčové myšlenky našeho příspěvku: umění vést pedagogický dialog je jednou z hlavních podmínek úspěšné komunikace ve škole. V dialogu dochází k přenosu informací, z hlediska vzdělávání zejména poznatků, které žáka, řečeno terminologií transdisciplinární didaktiky (viz Slavík, Janík, Najvar, Knecht, 2017 – blíže v kapitole Teoretická východiska), vedou ke znalostem obsahu daného oboru.

Inspirací pro nás byla také bakalářská práce T. Eršilové (Eršilová, 2016), která zjišťovala, jak hodnotí žáci víceletého gymnázia komunikaci učitelů a žáků ve výuce. Autorčin výzkum přinesl řadu pozitivních zjištění. Z odpovědí například vyplynulo, že žáci se mohou učitele ptát, pokud něčemu nerozumí, že učitelé většinou mají jasné požadavky, podporují vlastní názory studentů, ve vyučování převládá příjemná atmosféra aj. Výzkum ovšem upozornil také na některé problémy. Zneklidňující bylo například zjištění, že téměř podle poloviny respondentů učitelé žáky zesměšňují a ironizují. I když naše výzkumná sonda byla cílena na jiný vzorek respondentů, zajímalo nás, zda vlastnosti pedagogické komunikace, jež jsou založeny na hodnocení středoškolských studentů, budou přítomny i v představách našich respondentů.

Výzkumnou populaci tvořilo 66 žáků 6. a 7. ročníku základní školy v Libereckém kraji a 64 studentů Pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci. Uvědomujeme si, že vybraní respondenti nepředstavují reprezentativní vzorek populace, naše závěry tedy nemůžeme zcela generalizovat, slouží nám hlavně jako podklady k dalšímu výzkumu.

Všichni respondenti písemně odpovídali na otázku:

Jaký je dobrý učitel? Vyjmenujte pět vlastností, které by měl mít dobrý učitel.

K formulaci této otázky nás vedl předpoklad, že představa dobrého učitele bude souviset s jeho schopností vést plnohodnotný pedagogický dialog, jehož základem je úsilí o porozumění. Zajímalo nás tedy, zda respondenti budou uvádět vlastnosti, které k této schopnosti přispívají.

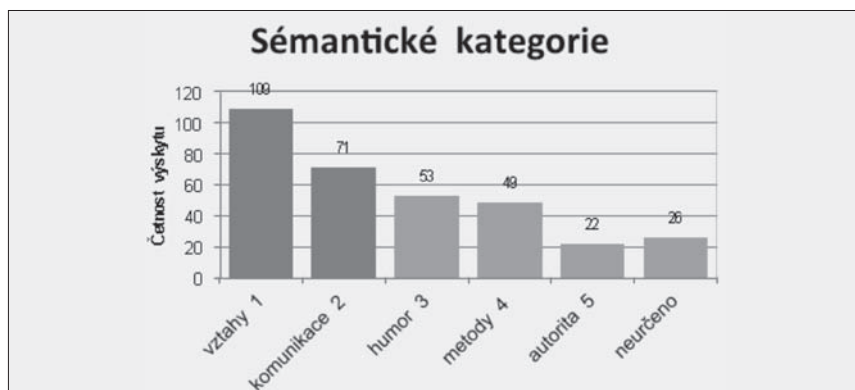
Druhým úkolem byla tvorba volného textu:

Napište krátkou úvahu začínající: Kdybych byla/byl učitelkou/učitelem, tak bych...

Co se týká vlastností dobrého učitele, získali jsme od 66 žáků z očekávaných 330 údajů 304, 26 bylo neidentifikovatelných. Údaje odpovídaly jazykovým pojmenováním vlastností učitele, přičemž jsme si vědomi, že z psychologického hlediska se často jednalo o schopnosti či dovednosti. Tato pojmenování jsme rozdělili na základě blízkých sémantických rysů (často se jednalo o úplná či částečná synonymy

ma) do několika sémantických kategorií. V několika případech, kdy rozhodování mezi zařazením do vybrané kategorie nebylo zcela jednoznačné, jsme se řídili vlastní intuicí. Často se u téhož respondenta objevila dvě i více pojmenování, jež náležela do jedné kategorie. Dospěli jsme celkem k pěti sémantickým kategoriím (viz Graf 1). V první kategorii jsou sdruženy vlastnosti klíčové pro utváření pozitivních interpersonálních vztahů, v druhé jsou vlastnosti, na nichž jsou založeny komunikační schopnosti a dovednosti. Tyto dvě kategorie jsou v sloupcovém grafu zvýrazněny, neboť nejvýznamněji přispívají k rozvoji pedagogického dialogu, jak jsme jej charakterizovali v teoretické části. Ve třetí kategorii jsou vlastnosti, jež vedou k využívání humoru ve výuce, ve čtvrté vlastnosti související s volbou adekvátních metod výuky a v páté vlastnosti, na jejichž základě je učitel vnímán jako autorita. Pro úplnost jsme do grafu zařadili sloupec, v němž jsou zaznamenány neidentifikované údaje. U každé kategorie je uveden celkový počet výskytů. V následujícím přehledu uvádíme jednotlivé sémantické kategorie s příklady autentických jazykových vyjádření.

1. **Orientace na interpersonální vztahy:** *slušný, laskavý, trpělivý, nápomocný*
2. **Souvislost s komunikací:** *chápat, komunikativní, naslouchající*
3. **Smysl pro humor:** *vtipný, zábavný, srandovní, používá humor*
4. **Metody výuky:** *umí naučit, umí vysvětlit, dobře učí*
5. **Autorita:** *je autorita, přirozená autorita, vzbuzuje respekt*



Graf 1 Žákovské představy dobrého učitele

Následně uvádíme několik náhodně zvolených příkladů dokončení volného textu:

Kdybych byla/byl učitelkou/učitelem, tak bych...

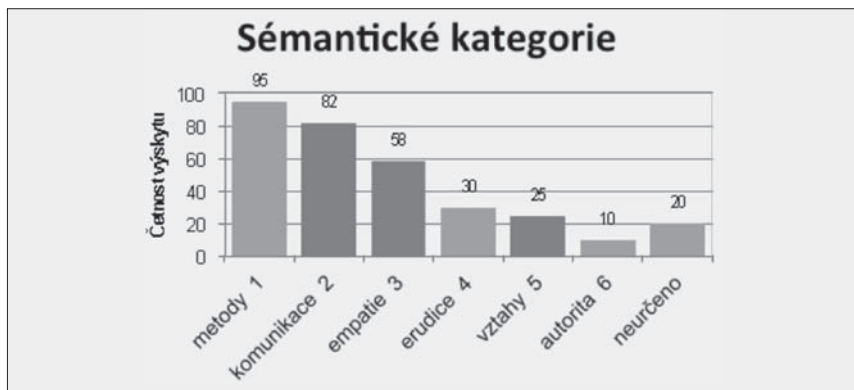
- *Snažila bych se s dětmi dobře vycházet a pomáhala bych jim.*
- *Snažil bych se pochopit své žáky, co nejvíce bych jim naslouchal, abych každého trochu poznal a věděl, jak se s ním bavit.*
- *Snažil bych se, aby děti chodily rády do školy, aby je škola bavila, protože to je důležité.*
- *Nekřičela bych na děti, pokusila bych se jim vše dobře vysvětlit, naslouchala bych jim.*
- *Skončil a začal dělat něco jiného!*

Shrme-li všech 66 odpovědí, zjistíme, že dominuje schopnost pozitivní komunikace, následuje důraz na kladný vztah k žákům a volba adekvátních způsobů výuky. Tři žáci se svými odpověďmi odlišovali od ostatních, srov. poslední příklad. Tyto odpovědi můžeme stěží hodnotit, neboť není zřejmé, zda jsou opravdu výrazem distance od učitelského povolání, či projevem žákovského humoru.

Stejným způsobem jsme vyhodnotili odpovědi vysokoškolských studentů. Co se týká vlastností dobrého učitele, od 64 studentů jsme z očekávaných 320 údajů získali 300, neidentifikovatelných bylo 20. U skupiny studentů jsme dospěli celkem k šesti sémantickým kategoriím (viz Graf 2). V první kategorii jsou sdruženy vlastnosti související s volbou adekvátních metod výuky, v druhé vlastnosti, na nichž jsou založeny komunikační schopnosti a dovednosti. Třetí kategorie, pro niž jsme zvolili název empatie, je specifická tím, že všech 58 údajů bylo získáno od 58 studentů, přičemž všichni shodně pro pojmenování vlastnosti zvolili výraz *empatie*. Ve čtvrté kategorii jsou vlastnosti, které souvisejí s odbornou erudicí, v páté vlastnosti klíčové pro utváření pozitivních interpersonálních vztahů a v šesté vlastnosti, na jejichž základě je učitel vnímán jako autorita. Ve sloupcovém grafu jsou zvýrazněny kategorie druhá, třetí a pátá, neboť všechny tři sdružují vlastnosti, které významně přispívají k rozvoji pedagogického dialogu. V následujícím přehledu uvádíme jednotlivé sémantické kategorie s příklady jazykových vyjádření, která uváděli studenti.

1. **Metody výuky:** *volí pestré metody, je kreativní, podněcuje zájem o obor, vybízí k aktivitě.*
2. **Souvislost s komunikací:** *komunikativní, naslouchající, podněcující diskusi, srozumitelný*
3. **Empatie:** *empatický*

4. **Erudice:** je odborník, vzdělaný, erudovaný, inteligentní
5. **Orientace na interpersonální vztahy:** tolerantní, důvěryhodný, důvěřující, lidský
6. **Autorita:** přirozená autorita, vzbuzuje respekt, respektovaná osobnost



Graf 2 Studentské představy dobrého učitele

Níže uvádíme dva reprezentativní příklady dokončení volného textu. Omezujeme se jen na tento výběr, jelikož texty studentů byly výrazně delší než texty žáků, často měly formu eseje.

Kdybych byla/byl učitelkou/učitelem, tak bych...

1. ... vycházela z představy, že učitel by měl své žáky svým výkladem **zaujmout**. Měl by se o to aspoň snažit. Jeho výklad by neměl být monotónní a mohl by být doplněn o nějaké humorné prvky a poznámky z praxe. Učitel by měl neustále zjišťovat, zda jeho výkladu všichni žáci rozumí, a pokud ne, měl by se pokusit o vhodné vysvětlení. Dále by se měl pokoušet o to, aby jeho přednáška byla spíše **interaktivní** než monologická. Z vlastní zkušenosti vím, že si málokdy něco odnesu z přednášky, na které učitel celou hodinu a půl čte skripta (která on sám napsal), přičemž v jeho hlase nejsou žádné pauzy ani změny intonace. Student si vždy bude spíše pamatovat poznatky z takové přednášky, na které ho učitel podněcoval k aktivitě a snažil se o **vzájemné porozumění**. K takovému učiteli bude mít žák i jiný – lepší vztah.

2. ... se snažila být **citlivá, vstřícná a otevřená**. Podle mě učitel svou otevřeností může **povzbudit své studenty k větší sdílnosti**. Pokud se studenti opravdu stanou sdílnými a začnou projevovat své názory, myšlenky a přání, je nutné, aby vyučující tyto projevy přijímal s určitou **tolerancí**. Důležité je také to, na co

se učitel ptá. Pokud jeho otázky pouze ověřují znalosti a vědomosti studentů, je samozřejmé, že hlubiny jejich duší mu zůstanou utajeny. Myslím si, že učitele by mělo zajímat při předávání informací o to, komu tyto informace předává. Je určitě žádoucí, aby se při výuce projevoval nejen jako zaměstnanec určitého vzdělávacího ústavu, ale především jako člověk. Jako člověk, který umí trošku poodhalit svoji duši a pokouší se objevit tajemství duše ostatních.

Shrneme-li názory všech 64 vysokoškolských studentů, zjistíme, že největší důraz kladou na vhodné metody výuky, následně na komunikační schopnosti, které jsou založeny na vstřícném přístupu k žákům, na osobnostní charakteristiky a rovněž na odbornou erudici, kterou žáci ZŠ nezmiňují.

4 Závěrem

Naším výzkumem jsme se snažili zjistit, na jakých vlastnostech je založena úspěšná pedagogická komunikace. Na základě teoretických východisek jsme dospěli k názoru, že klíčovou roli má dialogická forma výuky, která umožňuje proměnu sdělování ve sdílení a jejíž podstatnou charakteristikou je schopnost empatie, kterou projevuje učitel vůči žákům a studentům. Následně jsme sledovali, do jaké míry souvisí toto pojetí komunikace s vlastnostmi učitele. Ty jsme identifikovali na základě představ dobrého („ideálního“) učitele, které si vytvářejí žáci základní školy a vysokoškolští studenti.

Odpovědi, které nám nabízí naše výzkumná sonda, rozhodně nelze považovat za vyčerpávající a nelze je zcela generalizovat. Můžeme však hovořit o tendencích, které vyplývají ze žakovských a studentských reflexí výuky. Výsledky výzkumu opíráme o četnosti odpovědí v jednotlivých kategoriích vlastností učitele, do nichž jsme na základě podobných sémantických rysů sdružili všechna data; rovněž vycházíme z informací, které nám poskytl volný text, v němž respondenti vyjadřovali své představy o učitelském povolání.

Z porovnání teoretických koncepcí a představ žáků a studentů vyplynulo, že plnohodnotný pedagogický dialog se neomezuje pouze na úsilí o dorozumění, které je založené na porozumění obsahu vzdělávání, ale soustředí se předně na porozumění, tedy, jak vyplývá ze zásad transdisciplinární didaktiky, na schopnost vést na základě znalostí určitého obsahu dialog, který je motivovaný snahou dobrat se co možná efektivního a přesvědčivého poznání. Naše zjištění je možné vnímat jako výzvu ke kultivaci pedagogického dialogu.

Pokud je učitel odborníkem, který zevrubně ví, co má vyučovat, ale nezabývá se tím, jakými způsoby to má vyučovat, stěží své žáky osloví. Není to otázka

propracovaných prefabrikovaných metod, kterými lze efektivně vést žáky k osvojování poznatků z různých oborů, ale je to hlavně záležitost vztahu k žákovi, vzájemné interakce, jež povede k proměně sdělování ve sdílení.

Naštěstí se již můžeme opřít nejen o teoretické koncepce dialogické výuky a četné výzkumy reálné pedagogické komunikace, ale můžeme využít také řadu zkušeností se zkvalitňováním výuky, které přináší rozvoj oborových didaktik, mezi něž můžeme zahrnout i didaktiku češtiny. Učitelé se nabízejí dostatek inspirace pro rozvíjení pedagogického empatického dialogu, který povede ve škole k porozumění.

Literatura

- ERŠILOVÁ, T. (2016): *Pedagogická komunikace se zaměřením na interakci učitele a žáka*. Nepublikovaná bakalářská práce. Liberec: Katedra českého jazyka a literatury, Přírodovědně-humanitní a pedagogická fakulta, Technická univerzita v Liberci.
- HABERMAS, J. (2000): *Strukturální přeměna veřejnosti: zkoumání jedné kategorie občanské společnosti*. Praha: Filosofia.
- JANOUSEK, J. (1984): *Společná činnost a komunikace*. Praha: Svoboda.
- KOMENSKÝ, J. A. (2004): *Didaktika analytická*. Upravila R. Váňová. Brno: Tvořivá škola.
- PACOVSKÁ, J. (2012): *K hlubinám studákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- PACOVSKÁ, J. – ČADEK P. – JAVŮREK, L. (2016a): *Obraz české školy a jeho reflexe ve výuce českého jazyka. Didaktické studie 8, 2, s. 13–22.*
- PACOVSKÁ, J. (2016b): *The Connotational Meaning of the Word “Škola” (School) and its Reflection in Classroom Situation. SGEM 2016. Psychology and psychiatry, sociology and healthcare, education. Conference proceedings, volume II. Albena: STEF92 Technology, s. 1097–1104.*
- PACOVSKÁ, J. (2016c): *Škola základ života. Škola a život v českém rozhlasovém zpravodajství. L. Saicová Římalová, I. Vaňková a kol. Lidský život a každodennost v jazyce. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, s. 61–68.*
- PACOVSKÁ, J. – BURDOVÁ, J. – ERŠILOVÁ, T. (2018): *Výchovné směřování kognitivního přístupu k didaktice mateřského jazyka. Didaktické studie 10, 1, s. 108–119.*
- PALOUŠ, R. (1991): *K filosofii výchovy*. Praha: SPN.
- PALOUŠ, R. (1996): *Příspěvek k reflexi fenoménu výchovy dnes. In: J. Pešková,*

- P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 5–15.
- PELCOVÁ, N. – SEMRÁDOVÁ, I. (2014): *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum.
- PRŮCHA, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- SLAVÍK, J. – JANÍK T. – NAJVART, P. – KNECHT, P. (2017): *Transdisciplinární didaktika o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- ŠEDOVÁ, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace*. 25, 1, s. 32–62.

Poznámka Příspěvek vznikl v rámci projektu SGS Učitel a jeho role v pedagogické komunikaci.

INKLUZE ŽÁKA S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Inclusion of a Pupil with a Different Mother Tongue

Gabriela Babušová

Abstrakt: Příspěvek nastiňuje problematiku týkající se inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem do českých škol. Autorka se opírá o současnou novelu školského zákona z roku 2016 a legislativní změny, které souvisí se vzděláváním a podporou žáků-cizinců. Zaoberá se vymezením pojmu „žák s odlišným mateřským jazykem“, organizačním zajištěním výuky, specifiky práce ve výuce a hodnocením zmiňovaných žáků. Uvádí zkušenosti z vlastní pedagogické praxe, z námětů pro zefektivnění inkluze a z realizace vlastních výzkumných šetření zaměřených na evoluci komunikačních činností v průběhu 1. vzdělávacího období a na zjišťování prekonceptů v oblasti výuky syntaktického učiva.

Předkládá zjištění a upozorňuje na slabé a silné stránky zmiňované problematiky, zájmy a možnosti podpory s cílem pomoci těmto žákům, jejich rodičům a učitelům.

Klíčová slova: žák, odlišný mateřský jazyk, inkluze, komunikační činnosti, prekoncept

Abstract: The contribution outlines the issues relating to the inclusion of pupils with a different mother tongue in Czech schools. The author relies on the current amendments to the education law from the year 2016 and the legislative changes that relate to the education and support of students-foreigners. Deals with the definition of a pupil with a different native language, the organization providing the teaching, the specifics of work in the teaching and assessment of pupils. It is reported the experience of their own teaching practice, from ideas for streamlining the inclusions and of the implementation of their own research investigations focused on the evolution of communication activities in the course of 1. the educational period and

for the detection of pre-concepts in the field of teaching the syntax. Presents the findings and highlights the strengths and weaknesses of the mentioned issues, interests and options of support to help these pupils, their parents and teachers.

Keywords: *the pupil, different native language, inclusion, communication activities, pre-concept*

1 Úvod do problematiky

Slovo inkluze je v naší společnosti v průběhu posledních dvou let značně frekventovaným výrazem, především pak v souvislosti se začleňováním žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do výuky. Téma inkluze bychom měli vnímat jako zastřešující přístup ke vzdělávání všech žáků, který by měl vést k celkové změně pohledu na vzdělávání. Do této skupiny je však rovněž možné zařadit i žáky, pro které se po nástupu do školy stává čeština druhým jazykem. I když neexistují přesné statistické údaje, většina z těchto žáků přichází do školy s poměrně malou nebo skoro žádnou znalostí češtiny. Tyto děti pocházejí z velice rozdílných rodinných a sociálních poměrů. Je všeobecně známo, že počet žáků-cizinců na základních školách rok od roku vzrůstá. S jejich stoupajícím počtem v českých školách se začala již od devadesátých let minulého století zabývat problematikou interkulturního vzdělávání některá vysokoškolská pracoviště, zejména pak pedagogické fakulty. Jako první na novou situaci, která vznikla přílivem žáků-cizinců do českých základních škol, zareagovala PF UJEP v Ústí nad Labem.

V rámci různých projektů a grantů se od roku 1996 na katedře bohemistiky PedF UK, většinou pod vedením prof. M. Čechové, prováděly nejrůznější šetření a výzkumy, které se zaměřovaly na zvládnání češtiny žáky-cizinci v základním školství.

Přestože se v legislativě stále používá termín žáci-cizinci (např. §20 školského zákona), odborníci, kteří se intenzivně touto problematikou zabírají, se přiklání k užívání termínu *děti/žáci s odlišným mateřským jazykem (dále jen žáci s OMJ)*. Kdo jsou tedy děti/žáci s OMJ? Jedná se o děti a žáky (dále jen žáky), kteří přicházejí ze zahraničí, většinou bez znalosti nebo s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Jsou to také děti cizinců, které v České republice vyrostly, ale doma hovoří jiným jazykem, než je právě jazyk vyučovací. Patří sem rovněž žáci, kteří mají české občanství, ale doma hovoří i jiným než českým jazykem (jedná se o žáky z bilingvního prostředí nebo žáky s dvojím občanstvím). V ojedinělých

případech, a to spíše z důvodu potřeby podobné podpory, lze do této skupiny zařadit i žáky s českým občanstvím, kteří doma sice česky hovoří, ale studovali v zahraničí a nikdy se neučili ve škole česky. V dnešní době se jich v našich školách vzdělává více než 30 tisíc. Proč tedy nepoužívat výraz cizinci? Termín **žáci s OMJ** považují odborníci za vhodnější než označení *cizinci* z několika důvodů.

- Tento termín více vystihuje podstatu pedagogické intervence. Tím je myšleno, že se jedná o žáky, kteří přichází z odlišného jazykového a kulturního prostředí.
- Termín není úzce vymezen cizí státní příslušností, což více odpovídá skutečné skladbě žáků ve školách (ne všichni, kdo potřebují jazykovou podporu nebo přicházejí přímo ze zahraničí, jsou cizinci podle zákona, tedy mají cizí státní příslušnost).
- Termín je opisný. Zatímco termín cizinec může být, zejména pak v současné době hodnotově a postojově zabarvené označení. V neposlední řadě je snahou školy žáky co nejdříve adaptovat a zapojit do prostředí, aby v něm nebyli „cizí“.¹

Pro pedagogickou práci s těmito žáky však pojmenování nehrají tak významnou roli. Škola zohledňuje a zajímá se o zcela jiné skutečnosti, které jsou součástí pedagogické diagnostiky. Výčet uvedených otázek, posléze odpovědi, jsou pro školu ve srovnání s typem pobytu dítěte mnohem důležitější. Jak dobře žák umí česky? Jak se mateřský jazyk liší od češtiny? Věk, ve kterém dítě přišlo do ČR. Jak dlouho dítě pobývá v ČR? Jaké jsou jeho předchozí školní zkušenosti a úspěchy? Jaké má předchozí zkušenosti se vzdělávacím systémem? Na co je dítě zvyklé?

Podpora vzdělávání dětí, žáků-cizinců v mateřských, základních a středních, popř. vyšších odborných, školách je poskytována na základě § 20 školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“), popř. § 16 a násl. školského zákona. Na podpurné opatření ve smyslu § 16 odst. 1 školského zákona má cizinec nárok jen tehdy, pokud má speciální vzdělávací potřeby (ani z důvodové zprávy k zákonu č. 82/2015 Sb., kterým byla do školského zákona příslušná ustanovení (§ 16 a § 20) doplněna, nevyplývá, že by osobami se speciálními vzdělávacími potřebami byli míněni paušálně všichni cizinci); tedy sama jiná státní příslušnost než česká není důvodem podpurných opatření podle § 16 školského zákona. Podporu vzdělávání cizinců můžeme zahrnout do působnosti § 16 pouze tehdy, pokud se jedná

1 Dostupné z: <http://www.inkluzivni.skola.cz>

o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž podmínkou pro poskytování podpurných opatření druhého až pátého stupně je doporučení školského poradenského zařízení podle § 16 odst. 4 věty druhé školského zákona a podle vyhlášky č. 27/2016 Sb.²²

V praxi se však bohužel mnohdy setkáváme s tím, že školská poradenská zařízení s ohledem na jazykovou bariéru dítěte nejsou schopna takového žáka vyšetřit. V takovém případě se doporučuje, aby učitel na počátku vstupu takového žáka do školy vytvořil plán pedagogické podpory (PLPP), který je základní oporou pro všechny, kteří s žákem pracují, a mnohdy může posloužit školskému poradenskému zařízení jako základní odrazový můstek.

Podpora pro školy přichází např. v podobě projektu s názvem: *Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi*, který zaštituje Národní institut vzdělávání a Národní institut pro další vzdělávání. Zaměřuje se na zajištění podpory implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání (APIV A a B). Hlavním cílem projektu je zvýšit podporu společného vzdělávání u všech zainteresovaných skupin (odborné, pedagogické i široké veřejnosti) a posílit osobnostní a profesní kompetence pedagogických pracovníků (managementu škol a školských zařízení, učitelů, vychovatelů, pedagogů volného času aj.) potřebné k realizaci společného vzdělávání v předškolním, základním, středním a zájmovém a neformálním vzdělávání. MŠMT vyhlásilo na rok 2018 rozvojový program *Podpora vzdělávání cizinců ve školách*, který je určen na podporu dětí a žáků-cizinců uvedených v § 20 školského zákona v povinném posledním ročníku předškolního vzdělávání a v základním vzdělávání. Jeho cílem je přispět právníckým osobám vykonávajícím činnost mateřských škol, základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení na částečnou úhradu, popřípadě krytí zvýšených nákladů souvisejících s poskytováním výuky českého jazyka přizpůsobené potřebám těchto žáků-cizinců k usnadnění jejich integrace do společnosti a vzdělávacího systému České republiky.

2 Co je typické pro žáky s OMJ?

Základním specifikem vzdělávání žáků s OMJ je to, že vyučovací jazyk je pro tyto žáky jazykem cizím (resp. druhým). Při vzdělávání těchto žáků tedy dochází k situaci, kdy se současně učí nový (druhý) jazyk a zároveň se prostřednictvím tohoto jazyka učí rozvíjet své dovednosti a znalosti i v dalších předmětech. Je

2 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vzdelavani-zaku-cizincu>

potřeba si uvědomit, že jazyková bariéra je při vzdělávání těchto žáků principiální překážkou, která může výrazně limitovat studijní úspěchy žáků. Při vzdělávání žáků s OMJ je proto nutné skloubit jazykové vzdělávání, a to především v podobě rozšiřování slovní zásoby, pravidel tvarosloví, ale i gramatických struktur, především pak rozvojem, nácvikem, používáním komunikačních činností a dovedností a porozuměním, včetně obsahu učiva a jeho uplatnění v jednotlivých předmětech.

V tomto případě se lze souhlasně oprít o názor M. Čechové, která již v roce 2008 uvedla, že prvotním cílem při osvojování si cílového jazyka těmito žáky je především zvládnout běžnou komunikaci ve vyučovacím jazyce. Teprve potom může následovat záměrné a postupné odlišování jazykových útvarů a stylových norem v řeči, přestože i tento proces může být realizován souběžně s procesem zvládnání jazykového systému prostřednictvím nezáměrného, event. záměrného, sekundárně působícího ovlivňování výběrem textů, ukázek, řečí učitele, ostatních žáků apod.³

Všichni, kdo přichází do nového prostředí, si musí postupně zvyknout na nová pravidla, způsob a organizování činností, a především si v novém prostředí vybudovat vztahy. To samozřejmě není typické jen pro děti a žáky s OMJ. Typické je pro tyto děti to, že toto vše zpočátku musí absolvovat v jazyce, který se teprve učí, a také v prostředí, které jim může být kulturně značně vzdálené. S potřebou socializace u nově přichozích souvisí také fenomén, který bývá často označován názvem „vykořenění“, s nímž se musí nějakým způsobem vyrovnat všichni, kdo opustili rodnou zemi a musí se zabydlet v novém prostředí.

V případě, že rodina pochází z kultury a komunity s rozdílným chápáním a očekáváním od vzdělání, mohou mít pak rodiče k instituci školy zcela odlišný přístup. V některých případech tak dochází ke kolizím mezi očekáváním ze strany školy a ze strany rodiny. Nesnáze mohou mnohdy způsobit i odlišná kulturní a náboženská pravidla.

V zahraniční literatuře se při popisu situace těchto dětí a žáků mluví o tzv. pohybujícím se cíli. Toto pojmenování lze vnímat jako velmi zajímavou metaforu. Představme si chlapce Viet, který pochází z Vietnamu, kde se o něho do jeho šesti let starali prarodiče. Rodiče ho v srpnu, v šesti letech přivezli do ČR. Český neumí, nenavštěvoval MŠ a měl by v září nastoupit do první třídy. Stejně jako jeho spolužáci si Viet bude muset zvykat na nové prostředí, spolužáky, pravidla školy a třídy, bude se učit český jazyk, matematiku a další předměty. Na rozdíl od českých spolužáků se Viet bude všechno učit v novém jazyce, kterému však

3 Čechová, M. (2008): *O češtině nejen pro Čechy*. In: *Český jazyk a literatura v evropském kulturním kontextu*. Racibórz, s. 33–40.

vůbec nerozumí. Viet samozřejmě umí spoustu věcí, ale dosud přemýšlel a vyjadřoval své vědomosti ve vietnamštině. Musí se tedy začít učit česky od samého začátku. Než se ale naučí významu základních slovíček, jež ostatní již znají, a učí se je „pouze“ číst a psát, učivo mu začne v tomto okamžiku značně „utíkat“. Vieta čeká tedy velmi těžký úkol. Vydává se na trať a začíná „dohánět pohyblivý cíl“, kterým je porozumění jazyku a výuce jako takové. Mnohdy je řešením umístění takového žáka do přípravné třídy. Pokud by Viet nastoupil například do 7. třídy, učivo, které se jeho spolužáci učí, je jazykově ještě mnohem náročnější a onen „pohyblivý cíl“ je pro něho ještě více v nedohlednu. Každá situace, ve které se tento žák ocitá, může způsobit nejistotu. Takové dítě si klade mnoho otázek, na které nezná odpověď. Neví, koho a jak má zdravít. Kam má jít? Co má odpovědět, jak reagovat? ...

Ve své kultuře získáváme často odpovědi na takové otázky přirozeně a velmi často nevědomky prostřednictvím slov, gest a výrazů tváří nejprve rodičů, později i dalších lidí, se kterými se setkáváme ve svém okolí. Patří do naší kultury, jako součást zvyklostí, stejně tak jako jazyk, kterým hovoříme. Závisí na nich jistota a klid každého z nás, důkaz toho, že se v dané situaci a prostředí chováme adekvátně. Pokud se však ocitneme v jiné kultuře, většina z těchto odpovědí pak mnohdy ztrácí svoji platnost. Nemáme se o co opřít, hledáme útočiště a uvítáme pomoc.⁴

Autorka Cristina Igoa nazvala tento fenomén „vykořenění“ (uprooting). Takovou situaci následně přirovnává k vytržení a přesazení rostliny: *„I sebeopatrnější přesazení znamená zásah do života zakořeněné rostliny. Takovou změnu může zvládnout jen díky péči zahradníka. Podobný šok zažívají i tyto „přesazené“ děti. Je důležité si uvědomit, že i ony potřebují péči svého okolí (pedagogů, vrstevníků a ostatních), aby zvládly svůj přechod do nového společenského prostředí.“*⁵

Fenomén vykořenění přichází v počátečním stádiu přechodu. Žáci jsou vytrženi ze svých kořenů, izolováni, frustrováni, zažívají kulturní šok, jsou unavení, často i demotivováni. Někteří zažívají tzv. tiché období, kdy nemluví anebo jen šeptají, jiní si naopak snaží rychle získat ztracené postavení a jazykovou bariéru tím, že řeší situaci prostřednictvím neverbální komunikace. U temperamentních chlapců se můžeme setkat s výskytem agresivních reakcí, kdy frustrace z neporozumění situaci nebo nemožnosti jiného způsobu sebevyjádření vyústí mnohdy do agrese. V obou těchto uvedených případech se jedná o naprosto přirozenou reakci. V takových případech je nutné situace okamžitě řešit.

4 Dostupné z: <http://www.inkluzivni.skola.cz>

5 Igoa, CH. The Inner World of the Immigrant Child. Taylor & Francis Inc, 1995.

3 Jak může při začleňování žáka s OMJ postupovat učitel?

Je zcela pochopitelné, že neexistuje žádný zcela platný návod, jak vzniklé situace zvládnout a řešit. Tak jako každý žák reaguje jinak, na každého žáka platí něco jiného. Všichni ale potřebují od učitele i dalších zúčastněných osob edukačního procesu určité typy intervence.

Již zmiňovaná autorka C. Igoa ve své knize uvádí čtyři typy intervencí, které by měl učitel dodržovat.

- Poslouchat, co dítě říká, a reagovat.
- Snažit se o kulturní porozumění.
- Nechat dítě „zakořenit“, umožnit mu zažít pocit, že má kořeny.
- Umožnit dítěti někam patřit.⁶⁶

4 Co je potřeba mít připraveno, dříve než přijde dítě s OMJ do školy?

Česká školní inspekce doporučila schéma přípravy na příchod nového žáka-cizince do školy.

- Určit si zodpovědnou osobu, která bude zodpovídat za integraci těchto žáků (případně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) ve škole – koordinátora pro integraci cizinců.
- Koordinátor funguje jako prostředník mezi všemi zúčastněnými stranami, koordinuje všechny kroky směřující k bezproblémovému zařazení žáka-cizince do vzdělávacího procesu a podporuje odstraňování jazykových i výukových bariér.
- Koordinátor, stejně jako výchovný poradce, může mít pro svou práci, která je podle vyhlášky č. 412/2006 specializovanou činností, k dispozici až tři hodiny z úvazku.
- Připravit soubor důležitých informací v mateřském jazyce pro žáka a rodiče, který by měl obsahovat např. systém vzdělávání u nás, informace o škole, povinnosti rodičů a žáků vůči škole, konzultační hodiny, plán školy, kontakt na důležité osoby, slovníček důležitých pojmů apod. Připravit si vzory dopisů v několika jazykových mutacích.

6 Dostupné z: <http://www.inkluzivni.skola.cz>

5 Co nás při přijetí žáka s OMJ zajímá?

- Pro přijetí není nutné znát status cizince.
- Co se týká vzdělávání v ZŠ, práva a povinnosti mají všichni stejné bez rozdílu. Rozdílné statuty jsou důležité pro školu, např. když si žádá o finanční podporu z rozvojových či jiných grantů MŠMT. Dle novely školského zákona (zákon č. 343/2007 Sb. základní školy při přijímání dětí-cizinců) již nemají právo posuzovat oprávněnost jejich pobytu na území naší republiky.
- Dosavadní jazykové zkušenosti, znalosti a dovednosti žáka.

6 Jak realizovat přijímací pohovor?

- Měl by být přítomen zástupce za vedení školy, koordinátor, případně výchovný poradce, žák a jeho zákonný zástupce, případně tlumočnick.
- Mělo by dojít k získání základních informací, např.: Jak správně vyslovovat jméno, který způsob komunikace (písemná, verbální) bude nejefektivnější, jaký jazyk zvolit při komunikaci, předchozí vzdělávání dítěte, jak se mluví doma, zdravotní obtíže aj.
- Je důležité sdělit, k čemu primárně získáváme informace. Tyto informace je důležité znát, protože schopnost dítěte adaptovat se na odlišné školní prostředí je jedním z důležitých faktorů ovlivňující integraci. Navíc by škola měla na základě těchto informací připravit individuální plán podpory (dále jen IVP) s uvedením základních pokynů pro začleňování žáka do výuky, případně naplánovat výuku češtiny jako cizího jazyka.
- Mělo by dojít k prvotnímu ohodnocení znalostí nově příchozího žáka. Za stěžejní považujeme zjištění úrovně češtiny, z důvodu komunikace se žákem a také pro nastavení nezbytné jazykové podpory. S novelou školského zákona od září 2016 je neznalost češtiny objektivní speciální vzdělávací potřebou, která vyžaduje vyrovnávací opatření, škola uplatňuje podporu v 1. stupni s doporučením vytvoření individuálního vyrovnávacího plánu podpory. Zároveň škola doporučuje rodičům bezodkladně navštívit školské poradenské zařízení, které případně navrhne úpravu PLPP či zařazení žáka do 2.–5. stupně podpůrných opatření. Školské poradenské zařízení (dále jen ŠPZ) navrhne vytvoření IVP. Úroveň znalostí češtiny může být (vedle věku) stěžejní při rozhodování, do jakého ročníku dítě zařadit, ale v žádném případě se nejedná o definitivní soud nad jeho znalostmi a podklad pro vymezení

speciálních vzdělávacích potřeb. Je možno využít jednoduchých dotazníků z českého jazyka a matematiky.

7 Jaká jsou kritéria zařazení žáka do ročníku?

- Praxe potvrdila, že je třeba zohlednit věk a jazykovou bariéru. V případě potřeby se doporučuje zařadit žáka do věkem odpovídajícího ročníku nebo maximálně o ročník níže. Žákům však musí být věnována zvýšená pozornost. Zejména potřeba nastavení podpůrných opatření, nastavení podpory pro vzdělávání a začlenění – což je PLPP, IVP, doporučená opatření ŠPZ – pedagogická intervence, speciální pedagogická péče, asistent pedagoga, kurzy ČJ, doučování, posílení výuky českého jazyka nebo výuky češtiny jako druhého jazyka aj.
- Při zařazování žáků ve věku od 14–15 let do příslušného ročníku je nutné mít na zřeteli blížící se přechod na střední školu, na které je vyžadována alespoň minimální znalost českého jazyka. Proto je potřeba zaměřit se více na jazykovou přípravu a zohlednit tuto skutečnost také při volbě vhodného ročníku. Tolerance v klasifikaci ze stran vyučujících mnohdy způsobí, že tito žáci, kteří jsou klasifikováni s ohledem na rozvoj svých znalostí a dovedností, mají sice výborné výsledky, u přijímacího řízení pak bývají mnohdy neúspěšní.
- Připravit třídní kolektiv na příchod nového žáka, seznámit budoucí spolužáky s jeho příchodem. Pohovořit s žáky o zemi původu, zvyklostech a odlišnostech, ale také zdůraznit společné znaky, a především pak podporovat empatii. Odlišnosti není dobré příliš vyzdvihovat, mnohdy mohou situaci ještě více zkomplikovat a ztížit.
- Vybereme z řad spolužáků vhodného patrona/průvodce, který zčásti zodpovídá za určitou podporu nového spolužáka. V zahraničí mají pro tyto spolužáky označení „peers“ nebo „buddies“ a jejich úkolem je dělat těmto žákům v počátečních týdnech po jejich přijetí určité společníky a průvodce jejich novým školním prostředím. V našich školách se objevuje označení patron/průvodce. Výběr takového patrona by měl být velice důkladný, je lepší, aby podporujících spolužáků bylo více a každý zodpovídal za něco jiného, případně se střídali. Činíme tak proto, aby patron/ochránce nebyl přetěžován. Je nutné předem konzultovat, zda dotyčný vůbec chce tuto roli vykonávat. Následně je vhodné určit patrony – kdo a jak z dětí se chce a může zapojit do podpory, např. vytvářením vícejazyčných slovníčků, a případně uvítáme další nápady dětí, jak pomoci žákům s OMJ vzájemně, např. volný čas a jeho

společné trávení s cílem přirozené jazykové podpory a pomoci s domácí přípravou, vypracování úkolů aj.

- Prodiskutovat s celou třídou, co by mohlo být pro nově příchozího obtížné, a promluvit o možnostech a strategii podpory, která by měla zahrnovat např. důležitost podpory všech dětí vůči nově příchozímu, mluvit na dítě zřetelnou, a především spisovnou češtinou, ukázat vždy, jak dělat zadaný úkol, a mluvit s ním o zadáních a ověřovat, zda úkolu porozuměl.

8 Jak zorganizovat první den ve škole?

- Přivítání a seznámení provádí zodpovědná osoba (třídní učitel, koordinátor, popřípadě někdo z vedení školy). Základem úspěšného začlenění dítěte je komunikace. Dítě musí navázat vztah s vyučujícím/i, je tedy potřeba hledat cesty k vzájemnému porozumění.
- Proběhne seznámení se školou a třídou, kdy koordinátor, učitel, spolužáci, patron provede žáka školou, zdůrazní, kde najde důležité místnosti-využití plánu školy – piktogramy (třída, toalety, vchody, východy, jídelna, sborovna a další důležitá místa).
- Nového žáka lze vybavit tzv. identifikační kartou s uvedením jména, třídy, třídního učitele a jména spolužáků zajišťující patronát... Kartička slouží žákovi jako určitý zdroj jistoty v novém, neznámém prostředí. Zároveň je tímto způsobem demonstrativně přijat do školního kolektivu. I bez kartičky by měl ale žák vědět, na koho se obrátit v případě potřeby. Kromě karty bývají žáci v zahraničí vybaveni i kartou/listem, na kterou jsou zaznamenávány jejich jazykové pokroky. Tuto kartu/list má žák vždy u sebe a na konci každé hodiny ji odevzdá učiteli. Ten zapíše, jak se žák projevoval, co už umí říct atd. Takový list může být vložen např. do třídní knihy a jednotliví učitelé do něj mohou zapisovat pokroky v češtině či další úspěchy žáka. Slouží pak nejen ke sledování pokroků žáka, ale také usnadňuje komunikaci.
- Pokud mají rodiče obavu z přechodu do nového prostředí, může jim škola umožnit v prvních dnech po příchodu na školu i jejich přítomnost na hodinách.
- Žák se postupně seznámí s celkovým chodem školy. Např. harmonogram, přestávky, obědy, družina, přezouvání se, jak je to s učebnicemi – nosím si je domů, jsou moje, půjčené..., stěhování se z třídy na konkrétní předměty, družina a stravování. Zde může velmi dobře sloužit výroba obrázkových slovníků jako vizuální podpora.

- Vybavte žáka obrázky, které znázorňují základní potřeby (i školní) a problematické situace. Obrázky usnadní počáteční komunikaci žáka s ostatními, pomohou mu vyjádřit, co potřebuje. Jako příklad můžeme uvést žízeň, hlad, potřebu jít na toaletu, tužku, papír, jestli je v pořádku atd.
- Promyslete, kam a vedle koho nového žáka posadíte. Při rozhodování dbejte na to, aby byl nový žák již od počátku podporován a stimulován k práci, ale také vhodně zařazen do nového kolektivu. V každém případě by měl být nový žák v blízkosti učitele a vedle něho by měl sedět spolehlivý a šikovný spolužák s dobrou úrovní řečové komunikace. Rozhodně není dobré posadit nového žáka například vedle žáků se specifickými poruchami učení, nesoustředěných či jakkoli problematických. Pokud je ve třídě spolužák, který ovládá mateřský jazyk nového žáka i češtinu, je situace pro jeho počáteční integraci do výuky ideální, protože má vedle sebe někoho, kdo mu vysvětlí, co dělat. Po nějaké době je ale naopak vhodné posadit takového žáka k českému spolužákovi, aby byl nucen komunikovat i s roditelým mluvčím. Alespoň trochu tím „nabouráme“ přirozenou tendenci těchto dětí shlukovat se s krajany a pomůžeme to tak mnohem více integraci do sociálních struktur majority.

9 Klasifikace cizinců

Při klasifikaci žáků s OMJ se postupuje podle školského zákona a podle metodického pokynu MŠMT. Využíváme typických prostředků, jako je klasifikace známkou, slovní či písemné hodnocení, které používáme při hodnocení i českých žáků. V některých případech dochází k toleranci, zvláště pak při hodnocení nově probíraného učiva. Vhodné je rovněž zařadit do výuky sebereflexi, při které si žáci uvědomí svou dosavadní úroveň znalostí a pokroků. Zároveň se sebehodnocení může stát motivací k dalším výkonům. Při hodnocení dětí-cizinců z předmětu český jazyk a literatura se přihlédne k dosažené úrovni znalosti českého jazyka. Při hodnocení výsledků vzdělávání žáků, kteří nejsou státními občany České republiky a plní v České republice povinnou školní docházku, se postupuje podle § 51 až 53 školského zákona a § 14 až 17 vyhlášky o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Při hodnocení těchto žáků se dosažená úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle § 15 odst. 2 a 4 vyhlášky, která ovlivňuje výkon žáka. Při hodnocení těchto žáků ze vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura určeného RVP ZV (nebo obsahem předmětu „Český jazyk a literatura“ podle dosavadních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání) se na konci

tří po sobě jdoucích pololetí po zahájení docházky do školy v České republice vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za souvislost podle § 15 odst. 2 a 4 vyhlášky, která ovlivňuje výkon žáka. I v případě cizinců pak platí, že na konci 1. pololetí nemusí být žák hodnocen na vysvědčení, a to ani v náhradním termínu. Pokud by ale žák nebyl hodnocen na vysvědčení na konci 2. pololetí, znamenalo by to, že musí opakovat ročník. Občan Slovenské republiky má právo při plnění studijních povinností používat, mimo předmět „Český jazyk a literatura“, slovenský jazyk.

Hodnocení vědomostí z ostatních předmětů by mělo probíhat tak, že by žák měl mít možnost například při popisu obrázků, schémat apod. používat dvojja-zyčný slovník.

U hodnocení na základě referenčního rámce je podstatné si uvědomit, že žák je vždy hodnocen ve vztahu k určitému měřítku, nazývanému také referenční rámec. Rámec stanoví, co by měl žák dle dosažené jazykové úrovně ovládat v písemném a mluveném projevu, ve čtení a v poslechu.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. stanovuje, že v případě „*hodnocení žáků, kteří nejsou státními občany České republiky a plní v České republice povinnou školní docházku, se dosažená úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka. Při hodnocení těchto žáků ze vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura se na konci tří po sobě jdoucích pololetí po zahájení docházky do školy v České republice vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka a ke které je nutné přihlížet*“. Určitě to neznamená, že škola nemá klasifikovat – to je řešení chybné. Naopak škola je ze ŠZ povinna žáka klasifikovat. (§ 52, odstavec 2 a 3 (ZŠ) a § 69, odstavec 5 a 6 (SŠ)) „*Nelze-li žáka hodnotit na konci prvního pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za první pololetí bylo provedeno nejpozději do dvou měsíců po skončení prvního pololetí. Není-li možné hodnotit ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí nehodnotí. Nelze-li žáka hodnotit na konci druhého pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za druhé pololetí bylo provedeno nejpozději do konce září následujícího školního roku. V období měsíce září do doby hodnocení navštěvuje žák nejbližší vyšší ročník.*“⁷

Na konci pololetí by mělo proběhnout vyhodnocení PLPP a IVP s vymezením dalších opatření a úkolů do dalších období, např. na prázdniny.

7 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vzdelavani-zaku-cizincu>

Ukázka individuálního plánu pro žáka s odlišným mateřským jazykem

1. Základní údaje o žákovi

Jméno a příjmení:

Země původu:

Narozen:

Zařazení do třídy:

Třídní učitel/ka:

Jazykové znalosti:

Komunikační jazyk v rodině:

2. Pedagogická diagnostika

Úroveň znalosti vyučovacího jazyka:

- a) Rozhovor
- b) Slovní zásoba a gramatická správnost
- c) Porozumění instrukcím
- d) Orientace v textu
- e) Zájmy žáka, silné/slabe osobnostní vlastnosti

3. Odhadované cíle vzdělávání

Doba trvání plánu:

4. Konkrétní náplň v jednotlivých předmětech

(plán vytvoříme na všechny předměty, které uznáme, že jsou potřeba)

Český jazyk, anglický jazyk, matematika, prvouka...

| Oblast podpory / Téma | Výukový cíl | Kontrola |
|-----------------------|-------------|----------|
| | | |

5. Pedagogické postupy

- názornost (obrázky, videa, klíčové vizuály...)
- práce s poslechem (doplnění slov do textu...)
- aktivní zapojení žáka do výuky (žák dostává práci odpovídající jeho schopnostem – přizpůsobené zadání, přizpůsobený obsah)
- podpora rozvoje vyučovacího jazyka
- práce s jednotnými a stálými pokyny práce (přečti, ukaž na mapě)
- individuální pracovní materiály
- zapojení spolužáků
- využívání mateřského jazyka – práce s internetem, se slovníkem

6. Pomůcky

Učebnice z nižších ročníků, Domino – pracovní sešit, slovníky, pracovní listy, klíčová slova, klíčové vizuály, internet...

7. Způsob ověřování vědomostí

Písemnou formou:

- Kontrola vyplnění pracovních listů
- Kontrola domácí přípravy
- Aktivity při výuce

Ústní formou:

- ne před celou třídou, kontrola při skupinové práci, či individuálně

8. Způsob hodnocení a klasifikace

- Klasifikačním stupněm
- Slovním hodnocením
- Písemné hodnocení

9. Speciálně pedagogická péče, pedagogická intervence (Např.)

Ve středu po vyučování dochází žák na kroužek doučování pro cizince na naší škole, rodiče zajistili 2x týdně pro své dítě domácí doučování, žák navštěvuje kurzy pro cizince pořádané Metou (2x týdně), jinak následuje rozvrh své kmenové třídy, dělá úkoly z českého jazyka navíc....

10. Dohoda o spolupráci s rodiči (Např.)

Rodiče obdrželi dne: písemně instrukce ke způsobu výuky a ke způsobu kontroly domácí přípravy (přeložené do jejich rodného jazyka), dále trvá možnost kontaktování přes tlumočnicka.

11. Vlastní podíl žáka na vzdělávání (Např.)

Žák se snaží plnit zadané úkoly, dá najevo, zda úkolu rozumí, nebo nerozumí. Žák plní domácí přípravu, snaží se být aktivní.

IVP vytvořil(a):

12. Kontrola a vyhodnocení plánu:

Stanovení dalších opatření:

V Praze:

Podpisy přítomných:

10 Realizace projektů

Jedním ze základních cílů zmiňovaného výzkumu projektu GAUK č. 394511 bylo zjistit, jak může pedagog prostřednictvím komunikační výchovy na 1. stupni základní školy rozvíjet jazykové a komunikační dovednosti s ohledem na aktuální faktor v podobě nárůstu žáků z jiných národnostních menšin a etnik.

V oblasti receptivní činnosti naslouchání je nutné předávat žákům promyšlené instrukce nejprve ústní formou, tak abychom předcházeli zbytečnému dotazování žáků. Před vyřčením instrukce je rovněž vhodné žáky upozornit na to, kolikrát naši instrukci uslyší. Příliš časté opakování zadání může u některých žáků způsobit pokles pozornosti a snahy soustředit se. Úspěšná evoluce činnosti může nastat jen v případě postupného a systematického nácviku a v propojenosti se zbývajícími komunikačními činnostmi. Příprava a realizace aktivit je značně náročná, neboť ze strany učitele vyžaduje správnou volbu strategií, jak si získat a udržet pozornost žáků. Za velmi osvědčené považují využití zvukových efektů některých předmětů nebo zopakování již zrealizovaných aktivit s obměnou.

V oblasti receptivní činnosti čtení je potřeba zavést především systém. Sledovat čtenářskou úroveň a vyhodnocovat výsledky žáků by mělo být jedním z cílů učitele, především však v průběhu 1. ročníku. Prevence a včasná náprava jsou mnohdy účinnější než odstraňování zafixovaných nedostatků. Dále je nutné zaměřit se nejen na rozšiřování celkové slovní zásoby, ale i na zaktivizování té slovní zásoby, kterou v daném období (ročníku) žáci disponují. Ukazuje se, že mnohdy totiž žáci zaznamenávají to, co je na první pohled zřejmé. Žáci by měli tedy hlavně vědět, o čem mají mluvit či psát. Předchozí příprava (např. diskuze, rozhovor) tak mobilizuje slovní zásobu a napomáhá adekvátnímu výběru slov. Žák zná totiž mnoho slov, která mu však v okamžiku sestavování písemného nebo mluveného projevu bohužel nepřicházejí na mysl. U žáků s OMJ je vhodné používat přehledy s nabídkou slov, které mohou vytvořit všichni společně, jako oporu pro všechny zúčastněné.

Cílem produktivní činnosti psaní je především pomáhat žákovi a odhalovat osobní pocity žáků, jejich postoje, myšlenky, případně řešit aktuální problémy současné společnosti, které žáky zajímají. Podstatou je, aby si při rozvoji písemných projevů žáci osvojili psaní jako vyjadřovací, dorozumívací a výrazový komunikační prostředek. Psát pro někoho znamená podělit se, tedy komunikovat. Žáci v mladším školním věku ještě netvoří proto, aby komunikovali, ale když už cokoli vytvoří, mají touhu se o to s někým dalším podělit. Žáci pro písemný pro-

jev potřebují především pravidelnou příležitost a dostatek času, získání pocitu, že nejsou zatěžováni pravopisem a mohou se soustředit na obsah, témata, která je zajímají. V tomto případě doporučuji využít možnost volby, ukázkou vzorů, kterou uvítají především žáci s OMJ. Žáci rovněž ocení možnost opravy a pomoci s úpravou textu a ocenění jejich snahy, která nemusí být vždy v podobě klasifikace.

Je známo, že na hodnocení a klasifikaci písemných projevů neexistuje všeobecně platná stupnice nebo norma. V této oblasti panuje nejednotnost. Aby bylo hodnocení objektivní, musí učitel nejprve přečíst všechny práce, aby si udělal přehled o tom, jak se žáci s daným tématem vypořádali, včetně žáků s OMJ.

Pro dobrý rozvoj produktivní komunikační činnosti mluvení je důležitý především sám učitel, který by měl být pro žáky dobrým mluvním vzorem, neboť jeho kultivovaný projev je základem pro vytváření kvalitního mluveného projevu žáků. Domnívám se, že mluvní výchova v rámci školy v současné době stále neodpovídá nárokům komunikační praxe. Bylo by dobré, kdyby se mluvní cvičení stala nedílnou součástí běžného vyučování, která lze zařazovat nejen do hodin českého jazyka. Zároveň je potřeba vytvářet žákům různé typy situací, modely a nápodoby komunikace, nápodoby v nejrůznějších životních situacích, vyprávění vlastních zážitků, pozorování okolí atd. Vzhledem ke kladnému ohlasu a nadšení žáků, které bylo možné vypořádat při výzkumných šetření, jde o nenásilnou formu, jak u žáků pěstovat kulturu řeči a rozvíjet kladný vztah ke správné a spisovné komunikaci, propojovat a rozvíjet tak současně několik komunikačních činností.

V rámci projektu PRIMUS/HUM/19 se v současné době zaměřuji na zjišťování prekonceptu a jeho podoby v oblasti syntaktického učiva s konkrétní orientací na:

- a) zjištění existence a podoby dětského prekonceptu v oblasti syntaktického učiva,
- b) zjištění představy o vnímání stavby věty a syntaktických vztahů.

Z dosavadních šetření provedených u žáků s OMJ docházím ke zjištění, že těmto žákům při tvoření vět a vyhledávání základních skladebních dvojic velmi pomáhá manipulace s kartami slov, případně doprovázená ilustracemi, které lépe vystihují význam slov. Tito žáci velmi dobře dokážou zopakovat charakteristické znaky věty. Věta dle jejich názoru začíná velkým písmenem a končí tečkou, při psaní věty se i přesto dopouští chyb. Lze se tedy domnívat, že se jedná pouze o reprodukci naučené poučky, která dosud u žáka 2. ročníku není zařazována. Žákům byly předloženy karty se slovy, ze kterých bylo úkolem sestavit větu. V okamžiku, kdy je však žákovi umožněno, aby větu složil z připravených karet, je žák schopen umístit kartu se slovem, které je napsáno s velkým písmenem, na začátek věty a kartu se slovem, za kterým je tečka, umístí jako poslední.

Ve většině případů tito žáci chybovali ve slovosledu, nejčastěji se objevovala varianta: *Naše maminka ořechovou bábovku upekla a tatínek šikovný kakao uvařil*. Následně si žáci větu opravili podle poslechu: *Naše maminka upekla ořechovou bábovku a šikovný tatínek uvařil kakao* a jejich dalším úkolem bylo tvořit dvojice, které podle nich k sobě patří. Tito žáci ve většině případů tvořili izolovaná slova (*bábovka, maminka, tatínek, čaj*), nejčastěji se objevovala dvojice tvořená z činitelů děje (*maminka a tatínek*). Převažovala věcná souvislost vycházející z osobního života, např. *maminka tatínek, bábovka kakao*. V některých případech se objevila víceslovná spojení (*maminka a tatínek, naše maminka tatínek, naše maminka upekla*). Je patrné, že vybrané souvětí a vyhledání syntaktických dvojic je u těchto žáků ve 2. ročníku poměrně náročným cvičením. Mnohem snazší je pro tyto žáky vyhledávání dvojic ve větě jednoduché. Ve větě (*Můj tatínek krájí červenou papriku.*), která byla tvořena z karet s obrázky, kromě slova *MŮJ*, které bylo napsané, žáci úspěšně obrázky pojmenovali a vytvořili větu. Následně tvořili nejčastěji dvojice (*můj tatínek, tatínek nakrájel, červenou papriku*).

11 Doporučení vyplývající z realizace výzkumů

V rámci projektu GAUKČ. 394511, jehož výzkumná šetření byla realizována v letech 2009–2014 se zaměřením zjistit, jak lze rozvíjet výuku komunikační výchovy na 1. stupni základní školy, komunikační činnosti a vzdělávat české a vietnamské žáky v oblasti Jazyka a jazykové komunikace během 1. vzdělávacího období na základní škole, a dále pak v rámci projektu PRIMUS/HUM19, který byl zahájen v roce 2017, vymezují další doporučení a zásady pro práci s žáky s odlišným mateřským jazykem.

- Žáci s OMJ jsou stejně nadaní jako jejich česky mluvící spolužáci. Přistupujte k nim proto s pochopením pro jejich schopnosti a dovednosti.
- Svým příkladem napomáhejte vytvářet pozitivní klima třídy. Připravte třídu na příchod žáka, který neumí česky. Najděte mu na přechodnou dobu tzv. patrona z řad spolužáků. Posilujte podporující prostředí.
- Integrujte žáka do třídy a školy, snažte se zabránit společenské izolaci, neposazujte dva žáky s OMJ vedle sebe, do zadních lavic. Je vhodné, aby vedle dítěte nebo v jeho blízkosti seděl právě výše zmiňovaný patron.
- Seznamte se se základními sociokulturními dovednostmi a zkušenostními rozdíly mezi těmito žáky a českými žáky, pozitivně je využijte. Je vhodné seznámit se i se základními informacemi o mateřském jazyce tohoto žáka.

Prohlubte si znalosti o typologii jazyků a k výuce českého jazyka přistupujte jako k výuce jazyka cizího, tj. z pozice cizince.

- Sestavte si jazyková, komunikační a klasifikační kritéria. Pomozte žákům s OMJ překonat jazykovou bariéru. Intenzivní výuka češtiny jako druhého jazyka zkracuje dobu, po kterou tito žáci potřebují větší míru podpory.
- Průběžně si poznamenávejte jazykový a kulturní vývoj žáka – např. věk, místo narození, v jakém věku k nám přijel, zda chodil ve Vietnamu do školy (ročník), zda má sourozence, příbuzné mluvící česky, zda ho hlídala česká opatrovnice a jak dlouho, zda chodil do české školy a jak dlouho, zda umí v mateřském jazyce číst a psát apod.
- Provádějte si pravidelné záznamy – podrobnou pedagogickou kasuistiku (rodinná a osobní anamnéza), přesný popis současného stavu sledovaného jevu (diagnóza), určení pravděpodobných faktorů, které stav ovlivnily, a prognózu, obsahující příslušná doporučení a opatření.
- Rozvíjejte sebevědomí žáků, respektujte jejich osobnost a kulturní odlišnosti, pomáhejte jim při poznávání českého prostředí a aklimatizaci v něm, z počátku od nich nevyžadujte velké fyzické a psychické výkony.
- Dejte žáku s OMJ příležitost pro představení a pozitivní prezentaci – např. kulturní hodnoty jeho etnika (kupř. písně, tance, zvyky), ukázka z mateřského jazyka (např. komunikační zvyklosti, pozdravy, poděkování, ukázky knih, časopisů).
- Poskytněte žákovi prostor pro rozvoj kreativity a nadání nejen v hodinách českého jazyka. Tyto způsoby prezentace vedou k rozvoji jeho sebevědomí, ale obohatí i české žáky, neboť prostřednictvím naslouchání dochází k získání nových informací o jiné kultuře.
- Pobízejte žáky s OMJ ke kooperaci s českými žáky, doporučuje se pravidelné střídání „patronátů“ z řad českých žáků. Účinným nástrojem pro zvládnutí příchodu žáka s OMJ je využití asistenta pedagoga či školního asistenta.
- Integrujte žáky do kolektivu třídy, zapojujte je do činností ve třídě i do mimoškolních aktivit.
- Berte ohledy na to, jak dlouho a od koho se žáci s OMJ učí český jazyk.
- Nedejte se, když dítě ani rodič nebudou znát základní, jinak všeobecně známé skutečnosti.
- Nevyžadujte ihned ucelenou znalost jazyka a jeho systému.
- Nepředpokládejte u cizince jazykový cit pro češtinu jako u rodilých mluvčích.
- Koncipujte výuku, zpočátku ji organizujte jako výuku v ménětřídní škole, připravujte ji tzv. „dvoukolejně“. U těchto žáků kladte důraz především

na naslouchání, následně mluvený projev, postupně rozvíjejte čtení a psaní. Mějte na zřeteli srozumitelnost a jednoduchost pokynů, kontrolu a učení se pro život, mluvejte zjednodušeně, ale vždy správně, nikdy nekomolte jazyk, využívejte stejné obraty a slova (např. při cvičení s tenisovým míčkem používáme stejný výraz, nikoli střídání – míč, míček, balónek, tenisák atd.), dodržujte vhodné tempo řeči a frázování. Je důležité zřetelně oddělovat jednotlivá slova (nikoli nepřirozeně), čleňte myšlenky a úseky řeči, využijte pomlky a pauzy, správnou intonaci, mluvejte dostatečně nahlas, dbejte na důkladnou výslovnost a artikulaci. Při komunikaci s žákem je dobré být u něj blízko a zajistit, aby dobře viděl na naše rty, využívejte mateřský jazyk žáka.

- Provádějte důkladnou selekci cvičení a textů v učebnicích. Seznamte se s principy výuky češtiny jako druhého jazyka a tyto principy využívejte v praxi. Ke stažení máte k dispozici množství připravených materiálů a odkazů na existující učebnice a zdroje.
- Nebojte se vytvářet vlastní pracovní materiály odpovídající aktuálním potřebám žáků s OMJ.
- Vytvářejte situace, při kterých budou moci žáci s OMJ aktivně uplatňovat nová slova, která se naučili. Využívejte výukové materiály a typy k výuce v jednotlivých předmětech.
- Vytvořte žákům s OMJ plán pedagogické podpory či individuální vyrovnávací plán, které pomohou sledovat a vyhodnocovat jejich pokrok a upravovat vzdělávací cíle. Na splnění cílů vytyčených v PLPP nebo IVP spolupracujte s ostatními učiteli a rodiči.
- Využívejte možnost slovního hodnocení. U žáků s OMJ hodnotte reálně dosažený pokrok a úsilí. Po určitou dobu nebudou mít tito žáci srovnatelné výsledky se svými spolužáky. Neznalost vyučovacího jazyka nemůže být důvodem k neúspěchu.
- Motivujte k učení, chvalte za pokroky, snahu. Vyžadujte dodržování stanovených pravidel. Pozitivně diskriminujte pouze po určitou dobu a do určité míry.
- Ověřujte si, zda rozumí našim pokynům. Sledujte reakci. Úkoly zadávejte stručně, jasně. Uvádějte příklad řešení, případně část úkolu vypracujte společně.
- Informace předávejte postupně, používejte krátké věty, hesla.
- Při psaném projevu s rodiči používejte tiskací malé písmo, nepoužívejte zkratky, jména uvádějte v 1. pádě.
- Využívejte smyslového vnímání, nonverbální komunikace, práce s názor-

nými pomůckami (obrazový materiál, publikace, encyklopedie, výukové programy, fotografie, tiskopisy, zvukové nahrávky, využití materiálu určeného pro žáky se specifickými poruchami, vytváření pracovních listů).

- Zpočátku rozvíjejte slovní zásobu vztahující se ke školnímu prostředí, učte nejfrekventovanější spojovací výrazy, s předložkami místního a časového významu, se zájmeny, substantivy označujícími předměty a s nimi často spojovanými adjektivy a se slovesy označujícími základní stavy a činnosti.
- Po stránce fonetické je potřeba se věnovat výslovnosti fonémů, jimiž se čeština od vietnamštiny liší. Zaměřte se na nácvik správného přízvukování, intonaci v hovoru a na větnou melodii při oznámení, otázce a výzvě. Dbejte na to, aby si žák osvojil tvary jmen a sloves na základě analogie bez ohledu na stupeň spisovnosti.
- Při psaném projevu je důležité srozumitelné zachycení tvarů písmen, sestavení slov a vět, nikoli bezchybné pravopisné psaní.
- V syntaxi rozvíjejte schopnost stylizovat krátké věty a z nich souvislé jazykové projevy, podporujte aktivní produkci jazykových dovedností.
- Podporujte toleranci ze strany jiných zaměstnanců a spolužáků, komunikaci.
- Žákovi umožňujte nejen integraci do českého kulturního prostředí, ale i plnohodnotný rozvoj jeho osobnosti.
- Nebojte se říci si o podporu. Neváhejte se obrátit s dotazem např. na odborné pracovníky, jako jsou organizace META, Integrační centrum Praha aj.

12 Slovo závěrem

Jak již bylo úvodem zmíněno, základním principem inkluzivního vzdělávání je snaha o zapojení všech žáků do vzdělávacího procesu. V případě žáků s OMJ se však jedná o postupný proces osvojování češtiny na komunikační úrovni a zároveň přístup k učivu prostřednictvím vizuální podpory, konkrétní slovní zásoby z daného předmětu atp. Inkluzivní vzdělávání může fungovat pouze v takovém případě, kdy škola vytvoří podnětná a konkrétní opatření podpory pro žáky i pro pedagogické pracovníky. Inkluzivního vzdělávání, jehož cílem a smyslem je zprostředkovat všem odpovídající výuku, lze vymezit třemi principy.

- Podněcovat žáky odpovídajícími úkoly a výzvami.
- Odpovídat na odlišné vzdělávací potřeby všech žáků.

- Překonávat potencionální bariéry při vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků.

Každý, kdo pracuje s dětmi, by si měl uvědomit, že záleží na každém dítěti ve třídě. To, jakým způsobem učitel žáka s OMJ přijme, jakým způsobem s ním komunikuje, jak mu napomáhá zvládat každodenní překážky, velmi ovlivní i způsob komunikace ostatních spolužáků s tímto žákem. Zároveň se tak podpoří rozvoj dobrých vztahů ve třídním kolektivu, které jsou základem pozitivního klimatu třídy, v němž se všichni bez ohledu na národnost budou cítit bezpečně, spokojeně a vždy najdou způsob, jak se domluví.

Měli bychom mít na paměti, že člověk se v průběhu celého svého života učí tím, co dělá. Jinak tomu není ani u žáků s OMJ. Pokud učitel nebude podporovat u všech žáků motivaci k učení a nebude se podílet na rozvoji zmiňovaných komunikačních činností, nelze očekávat, že se je žáci naučí sami. Učitelé si často stěžují, že žáci, a to nejen žáci s OMJ, mají s uvedenými komunikačními činnostmi značné potíže. Problémy v naslouchání, čtení, psaní a mluvení vznikají právě tím, že mnohdy těmto činnostem není věnován dostatečný prostor pro nácvik a zažití. Úspěšnost všech účastníků edukačního procesu je podmíněna informovaností, přístupem a zájmem. Člověk se učí tím, co dělá. To, co slyší, eviduje. To, co vidí, si pamatuje. To, co si vyzkouší, je schopen pochopit.

Na samotný závěr si dovoluji citovat C. Igoa: „*Důležité je vědět, že mám před sebou dítě učící se nový jazyk a kulturu. Člověka v procesu, ne člověka s problémem.*“

Bibliografie

- BABUŠOVÁ, G. (2013): Bulharský žák na české škole. *Slavjanskite ezici oblizo*. Sofie: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ochridski“, s. 545–554.
- BABUŠOVÁ, G. (2011): Cesta k rozvoji komunikačních činností u žáků vietnamského etnika. In: *Sborník z mezinárodní konference ČAPV Místo vzdělání v současné společnosti, Paradigmata – ideje – realizace*. Praha: Univerzita Karlova.
- BABUŠOVÁ, G. (2014): *Komunikační činnosti v teorii a praxi*. Praha: PedF UK.
- ČECHOVÁ, M. (2008): *O češtině nejen pro Čechy*. In: *Český jazyk a literatura v evropském kulturním kontextu*. Racibórz, s. 33–40.
- ČECHOVÁ, M. a ZIMOVÁ, L. (1999/2000): Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny. *Český jazyk a literatura*, roč. 50, 9/10, s. 214–219.
- HÁJKOVÁ, E. (2005): Příprava učitelů na práci s žákem s cizím mateřským jazykem v běžné ZŠ. *Pedagogická orientace*, roč. 2005, č. 2, s. 79–83.

IGOA, CH. (1995): *The Inner World of the Immigrant Child*. Taylor & Francis Inc.

KOCOUREK, J. et al. (2006): *S vietnamskými dětmi na českých školách*. 1. vyd. Jinočany: H&H Vyšehradská s.r.o.

On-line zdroje

<http://www.inkluzivniskola.cz/content/inkluzivni-skola>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vzdelavani-zaku-cizincu>

PROJEKTY

PROJECTS

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM – NEPOSTRADATELNÁ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOST

The Reading with Comprehension—an Indispensable Communication Skill

Radana Metelková Svobodová

Abstrakt: Autorka příspěvku se dlouhodobě věnuje problematice budování jedné z komunikačních dovedností žáků základní školy, a to čtení s porozuměním. Soustřeďuje se na edukaci prvostupňovou, kdy je zmiňovaná dovednost rozvíjena nejdynamičtěji. Platné české kurikulum očekává, že žáci na konci 5. ročníku zvládnou číst s porozuměním přiměřeně náročné texty, budou schopni informace z textu zaznamenávat, rozlišovat je z hlediska významnosti a posuzovat jejich úplnost. Uvedené nároky lze považovat za součást komplexu dovedností, jimiž bude výhledově kvalita každodenního života jednotlivců tvořena a ovlivňována. Tento úhel pohledu staví roli rozvíjení čtenářské gramotnosti v rámci povinné školní docházky do centra zájmu řady výzkumníků. Ti hledají způsob, jak ji ve školním prostředí co nejefektivněji formovat. Kladou si mimo jiné také otázku, zda užitá výuková metoda prvopočátečního čtení výrazněji ovlivňuje tuto dovednost. Příspěvek prezentuje vybrané výstupy badatelského úsilí ostravského týmu, který monitoruje vývoj čtenářských dovedností žáků na základních školách v Moravskoslezském kraji prostřednictvím moderní technologie eyetrackeru. S jeho pomocí je sledován nejen čtenářský výkon žáků, ale i způsob, jak zvládají řešit zadání ověřující porozumění textu na úrovních vymezených metodologií mezinárodního výzkumu PIRLS.

Klíčová slova: čtení, čtenářský výkon, čtenářská gramotnost, strategie práce s textem, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Abstract: The author of the paper has long been dealing with an issue of building one of the primary school pupils' communication skill, namely reading with comprehension. She focuses on the first-degree education where this skill is developed most dynamically. The valid Czech Curriculum expects

the pupils at the end of the 5th school year to be able to read adequately difficult texts comprehensively as well as to be able to record information from the text, to distinguish them from the significance point of view and to assess their completeness. These claims can be considered as a part of a complex of skills that will create and influence the quality of their everyday life perspective. This point of view places the role of developing the reading literacy in compulsory schooling to the centre of an interest of many researchers. They search for a way to shape it in the school environment in the most effective way. Among other things, they also ask whether the teaching method used in the early reading influences this skill in a relevant way. The paper presents selected outcomes of the Ostrava research team that monitors the development of pupils' reading skills at primary schools in the Moravian-Silesian Region by the means of the modern technology Eyetracker. It helps not only to observe the pupils' reading skills but also the way they manage to solve tasks checking their understanding of the text at the levels defined by the PIRLS international research methodologies.

Keywords: *reading, pupils' reading skills, reading literacy, strategies of working with text, the General Educational Programme for Primary Education*

Úvod

Čtení s porozuměním je právem pokládáno za jednu ze stěžejních dovedností, která může výrazným způsobem ovlivňovat běžný život každého jednotlivce. Je proto spojována jak se školním vzděláváním na všech úrovních, tak s následným profesním růstem a činnostmi souvisejícími s funkčním využitím zmiňované dovednosti, což vyžaduje dynamičnost vývoje současné společnosti.

Pozornost ostravského badatelského týmu se dlouhodobě soustřeďuje na počátek formování čtenářských dovedností.¹ Jde o etapu, kdy se žáci učí nejen text dekodovat z hlediska jeho formy, zvládnout techniku čtení, ale zároveň je u nich budována schopnost dekodovat význam textu, tj. jeho porozumění. Z hlediska životní perspektivy vnímáme námi sledované období za klíčové, a proto monitorujeme vybrané aspekty školního a částečně i rodinného prostředí, které pomohou precizněji odkrýt stěžejní součásti budování čtenářských dovedností žáků základní školy.

1 Viz např. studie Metelková Svobodová, Svobodová, 2016; Metelková Svobodová, 2016.

Soustředíme-li se na etapu prvopočátečního čtení, zaznamenáváme diskuse vedené na téma efektivnosti výukových metod prvopočátečního čtení. Je zřejmé, že v současnosti se nabízí široké spektrum metod, jimiž lze čtení vyučovat. Otázkou ovšem zůstává, nakolik může zvolená metoda ovlivnit kvalitu žákovského čtení s porozuměním. Pokud by se prokázalo, že tomu tak skutečně je, stane se výběr metody zásadním úkolem učitele, který výrazně zasahuje do žákovského života. Uvedené tvrzení pak činí z učitele hlavního aktéra procesu formování žákovských čtenářských dovedností, který by měl mít jako jeho přímý účastník možnost samostatné volby výukové metody.

Další nepominutelná otázka se vztahuje k vlivu rodinného prostředí – ptáme se, jak do sledovaného procesu pronikají faktory vnějšího prostředí, např. žákův vztah ke čtení, četnost čtení jako volnočasové aktivity či rozsah podpory žákovského čtenářství ze strany rodičů.

Na některé z naznačených podnětů bychom rádi tímto textem reagovali a představili vybrané aktuální výstupy, k nimž jsme dospěli dotazníkovým šetřením mezi učiteli, monitorováním žákovského čtení s porozuměním v 5. ročníku ZŠ a strukturovanými rozhovory s těmito měřenými žáky.

1 Čtení s porozuměním v prvostupňové edukaci

K terminologickému ukotvení sledované problematiky chceme pouze podotknout, že termíny čtení s porozuměním, čtenářská gramotnost a čtenářská dovednost v předkládaném textu vnímáme synonymně. Respektujeme zároveň zavedenou etapizaci procesu budování čtenářské gramotnosti, která má svůj počátek v etapě zvané prvopočáteční čtení a je zahrnována do tzv. počáteční čtenářské gramotnosti (Wildová, 2005, s. 81). Toto období je primárně včleněno do 1. a 2. ročníku ZŠ a jeho cílem je nejen výuka dovednosti číst se zaměřením na kvalitativní parametry žákovského čtenářského výkonu² (Křivánek,

- 2 Neopíráme se o tradiční hodnocení čtenářského výkonu, který se soustřeďuje na parametry kvalitativních a kvantitativních znaků hlasitého čtení. Při tomto hodnocení je primárně vnímáno hledisko kvalitativní a sledovány jsou správnost, tj. bezchybné čtení; uvědomělost, která je považována za součást porozumění textu; plynulost a výraznost, přičemž poslední uvedený parametr propojuje všechny znaky této skupiny. Hodnocení kvantitativního znaku čtení, tj. jeho rychlosti, stojí stranou a je vnímáno zejména jako hledisko motivující. P. Gavora (2008, s. 53) upozorňuje na to, že plynulé, průměrně rychlé a bezchybné zvládnuté čtení ještě nesignalizuje, že žák čtenému textu porozuměl. Tvrdí, že právě výraznost čtení naznačuje žákovo porozumění. K tradičnímu pojetí diagnostiky čtení O. Zápotočná podotýká (2012, s. 113), že není příliš vhodné, neboť je zaměřeno pouze na zjištění toho, jak žáci zvládají plnit kritéria

Wildová a kol., 1998, s. 60–61), ale také nezbytné posilování žákovského porozumění textu (Křivánek, Wildová a kol., 1998, s. 61; Fabiánková, 1999, s. 71; Wildová, 2005, s. 85 a další).

Přestože platné školské kurikulum *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále RVP ZV) pracuje výhradně s termínem čtení s porozuměním, odborníci v českém i slovenském pedagogickém prostředí k výše uvedeným termínům přistupují obdobným způsobem jako my (srov. např. Gavora, 2008; Wildová, 2005; Průcha a kol., 2013; Zápotočná, 2015; Liptáková a kol., 2015; Cibáková a kol., 2015 aj.). Porozumění textu chápeme v souladu s nazíráním P. Gavory (2008, s. 89–90) a toto pojetí čtení by mělo ve výuce provázet kladení promyšlených otázek na odstupňovaných úrovních porozumění textu s oporou o různé typy textů.

Nepovažujeme za potřebné představovat zde definice čtenářské gramotnosti, s nimiž pracují mezinárodní výzkumy PIRLS či PISA. Za problematické ale pokládáme, že s výzkumy mnohdy nejsou intenzivněji seznámeni pedagogové v praxi a o jejich propracovanou metodiku neopírají svou práci s texty ve výuce (srov. Metelková Svobodová, 2013, s. 172). Nezřídka jim proto unikají zásadní informace o tom, že například výzkum PIRLS dlouhodobě nabízí výzkumně podložená východiska využitelná v jejich vlastní praxi (např. Kramplová, Potužníková, 2005 aj.). O usouvztažnění teoretických a didaktických východisek s přesahem do praxe se podle našeho názoru zdárně postaral kolektiv slovenských autorů (Liptáková a kol., 2015, s. 154).³

Nelze samozřejmě tvrdit, že preciznost definice a komplexnost nazírání na pojetí porozumění textu zajistí potřebné fungování v pedagogické praxi. Varovně vyznívají např. výstupy získané monitorováním výuky mateřštiny

učebních plánů. Současně zmiňuje (Zápotočná, 2012, s. 117), že tradiční hodnocení nezohledňuje vstupní kompetence každého žáka a některé z nich může jednotný postup výuky brzdit, jiné naopak stresovat. Proto doporučuje metodiku diagnostiky čtení novozélandské pedagožky M. M. Clayové, s níž při našich výzkumech pracujeme. Její hlavní výhodu shledáváme v tom, že uplatňuje individualizovaný přístup a umožňuje výzkumníkovi odkrývat, s jakými obtížemi se žák při dekodování textu potýká a jak se jeho čtenářské dovednosti vyvíjejí.

- 3 Čtenářskou gramotnost vnímá jako „*schopnosť porozumieť rôznym druhom textu s rešpektovanímviacúrovňového charakteru procesov porozumenia a schopnosť využiť spracované informácie na učebné a komunikačné ciele. Za základné východiško rozvíjania tejto schopnosti považujeme stimulovanie kognitívnych funkcií, ktoré sú spojené s jednotlivými úrovňami porozumenia a ktoré sú nevyhnutné na to, aby k samotnému porozumeniu dochádzalo. Za súčasť rozvíjania čitateľskej gramotnosti považujeme aj rozvíjanie metakognitívnych procesov, ktoré žiaka pripraví na transfer stratégií získavania, spracovania a využitia informácií v iných kontextoch*“.

na 1. stupni ZŠ⁴, které ukazují, že řada vyučujících se nedostatečným způsobem věnuje práci s textem na kognitivně náročnějších úrovních porozumění textu (interpretace a integrace myšlenek a dále posuzování formy, jazyka a obsahu textu) a výrazně preferuje prosté vyhledávání explicitně uvedených informací v textu. Zároveň jsme zjistili, že obtížnější zadání integrovaná v čítankách jsou vypouštěna. O nedobré informovanosti učitelů svědčí i skutečnost, že je nezpracovávají ani do návrhů pracovních listů, které samostatně vytvářejí a zveřejňují je na dostupných metodických portálech (více k tomu viz Metelková Svobodová, 2013, s. 176–177).

Přestože předložené výstupy našich dřívějších šetření nejsou příliš povzbudivé, věříme, že učitelé si jsou schopni uvědomit, že přímou cestou ke kvalitnímu čtení s porozuměním je pravidelná a promyšlená práce s textem ve všech složkách výuky mateřštiny, která by neměla sklouznout pouze do faktografické roviny. Současně je nutné vnímat vliv rodinného prostředí, poněvadž právě ono může výrazným způsobem podpořit už počátek čtenářského výcviku pravidelným hlasitým čtením v domácím prostředí a následnou diskusí o přečteném. Posílení oblíbenosti volnočasové čtení dětí v různých podobách pokládáme za další výhodu a za důležitý podpůrný krok, z něhož mohou žáci i jejich učitelé těžit.

2 Dotazníkového šetření – výuková metoda čtení

Následující pasáží bychom rádi upozornili na vybrané výstupy dotazníkového šetření, jimiž se snažíme odpovědět na některé z položených otázek. V letech 2016 a 2017 jsme realizovali dotazníkové šetření, jehož respondenty se stali učitelé aktivně působící v prvostupňové edukaci Moravskoslezského kraje, konkrétně 308 vyučujících 1. a 2. ročníku ZŠ (z toho 300 žen a 8 mužů).

Zajímalo nás, zda všichni dotazovaní mohou volbu výukové metody čtení převést samostatně či zda se na ní mohou alespoň podílet. Ukázalo se, že 38 % z nich vybírá metodu zcela samostatně a dalších 18 % se může do výběru metody aktivně zapojit, neboť ji volí společně s kolegy-učiteli 1. stupně ZŠ. Z toho plyne, že více než polovině oslovených, konkrétně 56 %, nechává vedení školy při rozhodování volnou ruku. Naproti tomu 31 % učitelů není dána možnost do výběru výukové metody zasahovat. Uváděli, že metoda je vedením školy striktně stanovena a souvisí to s výukovými materiály užívanými ve škole.

4 Tyto závěry byly stanoveny na základě nezúčastněného pozorování pěti set vyučovačích jednotek odučených v letech 2010 až 2014 v Moravskoslezském kraji.

Díky šetření jsme zároveň získali aktuální informace o zastoupení výukových metod prvopočátečního čtení v moravskoslezském regionu. Můžeme konstatovat, že dosažené výsledky se nápadně shodují s výstupy, k nimž dospěla svým šetřením také dr. Košek Bartošová o tři roky dříve (Košek Bartošová a kol., 2015, s. 671). Potvrdilo se, že metoda analyticko-syntetická (dále jen A-S metoda) je stále nejrozšířenější metodou užívanou v celé České republice. V našem regionu ji využívá necelých 80 % respondentů. Druhou metodou v pořadí je metoda genetická (dále G metoda), s ní pracovalo 12 % respondentů. Dalších 7 % pedagogů učilo své žáky čist metodou Sfumato a zbylá 2 % učitelů buď metodu do dotazníku neuvedla, nebo (a to častěji) konstatovala, že kombinují dvě či více výukových metod.⁵

Hodí se zároveň poukázat na obtíže, s nimiž se při čtení u žáků 1. ročníku naši respondenti setkávají nejhojněji. Vyučující, kteří pracovali s A-S metodou, primárně poukazovali na problémy dětí s analýzou a syntézou slova, na dvojí čtení a na záměnu tvarově podobných písmen, což nejspíš ovlivňuje i skutečnost, že se žáci seznamují se všemi čtyřmi tvary písmen najednou. Pedagogové, kteří k výuce čtení využívali G metodu, zase tvrdili, že jejich žáci mají nejčastěji obtíže se syntézou písmen/hlásek do slov. Dále dětem činí problémy čtení delších slov, obtížněji si totiž pamatují všechna jejich písmena/hlásky a mají také problém s jejich následnou syntézou a současně s jejich porozuměním. Tato skutečnost se podle vyjádření pedagogů projevuje tak, že si sami vymyslí slovo, které jim dává nějaký význam a alespoň částečně se v něm objevují vyslovené hlásky, tedy přečtená písmena.⁶

5 Velmi stručně představíme základní odlišnosti těchto dvou, tedy A-S a G metody. A-S metoda pracuje se slabikou a žáci se v prvních dvou měsících 1. ročníku seznamují se samohláskami a prvními souhláskami, aby mohl být prováděn nácvik čtení slabik a následně slov. Není zde důležité zmiňovat veškeré metodické kroky, pouze uvedeme, že cílem je tzv. vázané slabikování. G metoda se opírá o postupné hláskování jednotlivých písmen slova a jejich následnou syntézu. Diametrální odlišnost obou metod tkví ve způsobu, jak přistupují k dekodování formy textu. A-S metoda se řadí k tzv. metodám „bottom-up“, které vycházejí z předpokladu, že identifikace slov je determinovaná nižšími úrovněmi procesu čtení a závisí především na fonologických, vizuálně-percepčních schopnostech žáků a na jejich zvládnutí abecedního kódu. Naproti tomu G metoda přistupuje k procesu čtení z pohledu tzv. „top-down“ přístupu, který staví na tom, že dekodování formy textu determinují vyšší úrovně procesu čtení, a to kontext, dosavadní životní zkušenosti, vědomosti a očekávání (schopnost predikce při čtení) aj. Hlavní kritici přístupu „bottom-up“, tedy A-S metodě, vytýkají nedostatečné soustředění se na porozumění textu, s nímž je naopak u druhého zmíněného přístupu počítáno automaticky (Zápotočná, 2012).

6 Totožný jev jsme poměrně často registrovali také při našich měřeních eyetrackerem v nižších ročnících 1. stupně ZŠ u žáků G metody, zatímco u žáků A-S metody se

Poslední výstup dotazníkového šetření, na který zde ještě poukážeme, naznačuje, jak učitelé na základě vlastních zkušeností z praxe nahlíží na výukové metody. Ukázalo se, že ti, kteří pracovali s A-S metodou, uvažují o změně metody častěji, konkrétně 24,2 % učitelů. Většina z nich tvrdila, že je zaujala odlišná metoda na školení, a domnívají se, že by mohla jejich žákům lépe vyhovovat. Méně často jsme touhu po změně zaregistrovali u učitelů s G metodou – jen 10,8 %. V této skupině se ovšem objevili také pedagogové, kteří již měli dřívější zkušenost s A-S metodou a rádi by se k ní opět vrátili. Zmíněný přístup pedagogů naznačuje, že na výběr výukové metody kladou poměrně značný důraz.

Dosažená zjištění nás vedla k zamyšlení, zda je role výukové metody prvopočátečního čtení v procesu budování čtenářských dovedností žáků 1. stupně ZŠ skutečně tak zásadní a zda například lze v závěru prvostupňové edukace rozpoznat, kterou z metod výuky čtení se žáci učili číst. Zajímalo nás současně, jestli užitá výuková metoda výraznějším způsobem ovlivňuje žákovské porozumění textu, o které primárně usilujeme. Abychom na některé z položených otázek odpověděli nebo odpověď alespoň naznačili, prezentujeme dále dosud nepublikované výsledky vybraných měření.⁷

3 Měření eyetrackerem – čtení žáků 5. ročníku ZŠ

V březnu 2017 a 2018 byla provedena šetření, jimiž byla komparována kvalita čtení s porozuměním u žáků 5. ročníku (celkem 60 žáků). Vzhledem k časové náročnosti analýz zde představíme pouze výsledky prvního z nich, které jsou již kompletní. Pracovali jsme při něm s 15 žáky A-S metody a 15 žáky G metody⁸ a jejich hlasité čtení jsme zaznamenávali pomocí technologie eyetracker, která

objevil minimálně.

- 7 Vzhledem k aktuální fázi, v níž se výzkum ostravského týmu nachází, zatím nevyvozuje nosné závěry platné pro českou edukaci.
- 8 Šlo o dostupný výběr vzorku, při němž hlavní roli hrála užitá metoda výuky čtení a ochota škol spolupracovat. Při charakteristice vzorku jsme přihlíželi ke skutečnosti, že čtenářská dovednost staví na souhře optických, akustických a motorických center. Přestože je zřejmé, že učení se číst je ovlivňováno řadou činitelů (např. zralostí nervového systému dítěte, jeho vrozenou výbavou a dosavadními zkušenostmi), za jeden z nejsilnějších vlivů považujeme intelektovou kapacitu jedince. Ta byla u každého žáka ověřena dětskou formou Ravenova testu, neboť jde o osvědčenou standardizovanou metodu. Zjištěná hrubá skóre všech respondentů prokázala, že monitorujeme dovednosti intelektově vyvážených skupin jedinců, jejichž úroveň hlavních kognitivních procesů (zejména vnímání, představivost a myšlení) nenese signifikantní statistické odchylky.

nám dovolila provést precizní analýzu žakovského čtenářského výkonu i porozumění textu.⁹

Úkolem všech žáků bylo nahlas přečíst souvislý informační text¹⁰, což nám umožnilo sledovat kvalitu čtenářského výkonu. Zaměřili jsme se zejména na správnost čtení, tj. zaznamenávali jsme chyby učiněné žáky při čtení. Dále jsme registrovali opravy vlastních upozorovaných chyb, tzv. sebekorekce. Obojí jsme kvantifikovali a následně přiřazovali ke kategoriím chyb podle metodiky novozélandské pedagožky M. M. Clayové.¹¹ Užitá kategorizace je pro výzkum výhodná z toho důvodu, že naznačuje kvalitativní parametry žakovských chyb. Opírá se totiž o tři lingvistické subsystemy, tzv. klíče, které ukazují, zda žák při čtení úspěšně pracuje se zřetelným, významovým a současně gramatickým klíčem. Po dočtení textu žáci odpovídali na čtyři přidružená zadání, jimiž bylo monitorováno porozumění textu na všech úrovních, se kterými pracuje metodika výzkumu PIRLS.¹²

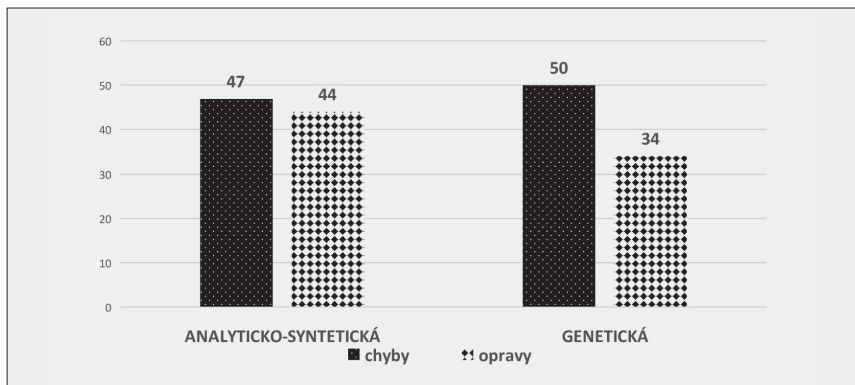
Graf 1 uvádí počet zaregistrovaných chyb a oprav u obou sledovaných skupin. Bylo zjištěno, že žáci A-S metody chybovali 47krát, tj. učinili průměrně 3,1 chyby na žáka. Žáci G metody chybovali 50krát, což činí průměrně 3,3 chyby na žáka. K tomu žáci A-S metody častěji registrovali svou chybu a častěji ji také opravili než žáci G metody. Průměrně se sebekorekce vyskytla u žáka s A-S metodou 2,9krát a u žáka s G metodou 2,3krát. Souhrnně lze konstatovat, že rozdíly mezi skupinami nebyly statisticky významné. Obě skupiny žáků se při čtení dopouštěly chyb a úspěšně monitorovaly jeho správnost, tzn. probíhala u nich žádaná metakognice.

9 Jednalo se o přístroj Eyetracker Tobii TX3000 společně se softwarem Tobii Studio, který je vybavením specializované laboratoře Pedagogické fakulty Ostravské univerzity.

10 Jednalo se o text Čištění zubů, uvolněný testový nástroj výzkumu PISA (Kramplová, 2011, s. 54), který byl pro potřeby našeho výzkumu modifikován.

11 Metodika byla uceleně představena v dříve publikovaných příspěvcích autorky (např. Metelková Svobodová, Svobodová, 2016; Metelková Svobodová, 2016).

12 Sledovány byly i další měřitelné parametry, ty však vzhledem k zaměření příspěvku nebudeme podrobněji prezentovat. Jednalo se např. o počet a délku fixací oka při čtení, počet regresí při čtení, tj. návratů zpět do již přečteného textu, a počet fixací učiněných mimo text a další.

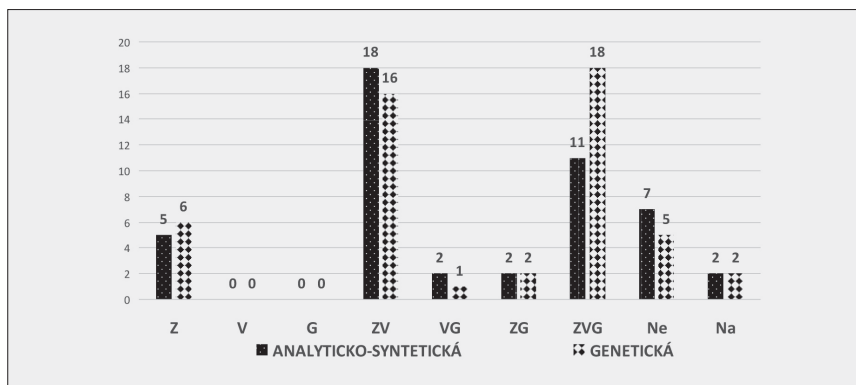


Graf 1 Čtenářský výkon – správnost čtení (chyby a opravy)

Na základě kategorizace všech zaznamenaných chyb lze konstatovat (viz graf 2), že nejčastěji žáci obou skupin chybovali na úrovni ZV, tj. dobře pracovali s klíčem zrakovým a významovým, ale dopouštěli se chyb spadajících do gramatického subsystému, např. místo *vědec upřesňuje* přečteno *vědec upřesňujeme*; místo *zubní kartáček* přečteno *zubů kartáček*. Dalším častým nedostatkem byla chyba na úrovni ZVG, tzv. nepokročilejší chyba, při níž už žák zohledňuje všechny tři sledované klíče, ale přečtené se neshoduje se čtenou předlohou. Těchto chyb se dopustilo více žáků G metody, kteří například místo *čistší* četli *čistější*; místo *neodstraní* pak *neodstraňuje*. Méně často se v obou skupinách objevovaly zkomoleniny, tzv. Z chyby, a Ne chyby, což je kategorie chyb, která označuje slova žákem nepřechtená. Nepřečteny zůstaly zpravidla spojky a předložky modifikovaného textu.¹³

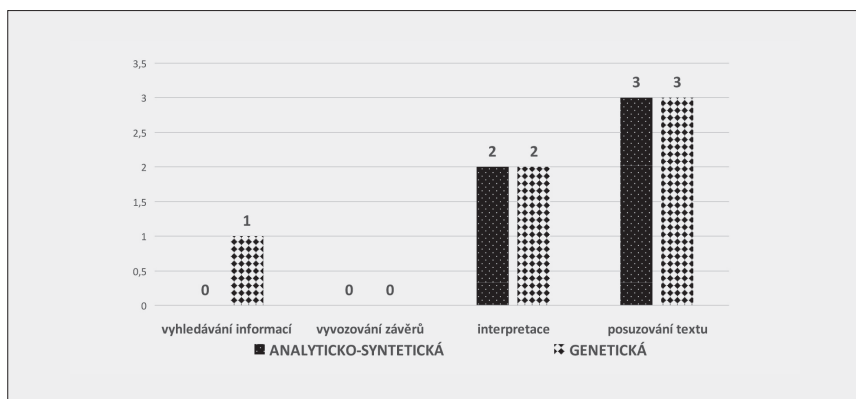
Kategorizaci sebekorekcí se věnovat nebudeme, zmíníme pouze, že ani v těchto parametrech výsledky obou skupin nevykazovaly signifikantní rozdíly.¹⁴

- 13 Stručně objasníme ještě kategorie chyb, které jsou uvedeny v grafu 2: Na chyba – představuje slovo přečtené navíc, tedy slovo, které se v textu vůbec neobjevilo a žák jej na základě kontextu doplnil sám; ZG chyba – při čtení není respektován klíč významový, což značí, že slovo je vizuálně podobné slovu napsanému a gramaticky do textu zapadá, avšak významově s ním není v souladu; VG chyba – vyznačuje se tím, že dochází k absenci zrakového klíče, poněvadž žák doplňuje do textu vlastní slovo, které je v souladu s kontextem čteného a současně s jeho gramatickou strukturou.
- 14 Informaci o rychlosti čtení nepokládáme za stěžejní, proto pouze stručně sdělíme, že skupina žáků A-S metody četla v průměru o 12 sekund rychleji než skupina G metody. Zjištěný údaj dokládá, že jak kvalitativní, tak kvantitativní parametry čtení nenaznačují zásadnější odlišnosti.



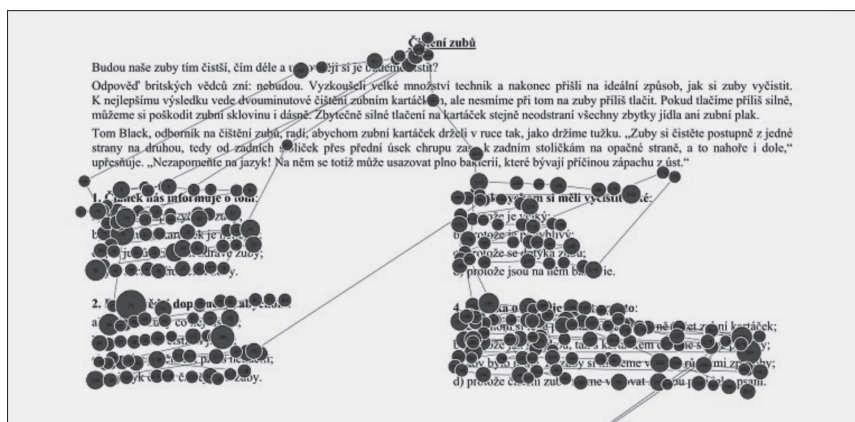
Graf 2 Kategorizace chyb zaznamenaných při čtení žáků 5. ročníku

A jak žáci textu porozuměli? Ukázalo se (viz graf 3), že pouze jeden žák s G metodou nebyl schopen správně odpovědět na otázku, která ověřovala jeho schopnost vyhledat explicitně uvedenou informaci. Důvodem této chyby ovšem bylo nesprávně přečtené zadání úkolu. Ani jeden ze 30 žáků neměl problém s vyzvozením závěru z přečteného textu. Zajímavé je, že další výsledky se vůbec neliší. V obou skupinách chybovali dva žáci na úrovni interpretace a integrace myšlenek a tři žáci nesprávně posuzovali formu textu, což jsou zadání, která se váží ke dvěma náročnějším úrovním porozumění textu.



Graf 3 Porozumění textu – nesprávné odpovědi

Díky eyetrackeru jsme navíc mohli sledovat oční pohyby žáků, které učinili při odpovídání na otázky k textu. Mapovali jsme, zda využívají zpětnou oporu o text, tj. nahlížíjí do něj po přečtení jednotlivých otázek, nebo odpovídají na základě zapamatování si informace z textu či u náročnějších úrovní porozumění spoléhají na vlastní úsudek. Došli jsme k závěru, že žáci A-S metody hledali oporu v textu 6krát a žáci G metody pouze 2krát.¹⁵ U žáků první zmíněné skupiny to vedlo ke 3 správným a 3 špatným odpovědím. Nesprávné odpovědi se jednou vztahovaly k posuzování textu a 2krát k interpretaci textu, tedy k úrovním porozumění, které primárně staví na životních a čtenářských zkušenostech žáků a odpovědi na ně nejsou v textu zakotveny explicitně ani implicitně. Opora o text byla účinná 3krát (z toho 2krát u totožného žáka – viz obrázek 2). Ten do textu nahlédl při řešení položky ověřující jeho schopnost vyhledat explicitně uvedenou informaci a 1krát u interpretace textu stejně jako další žák A-S metody. Jak už bylo uvedeno, žáci G metody využili oporu o text 2krát, v obou případech vedla ke správné odpovědi. Jednou se jednalo o vyhledání explicitně uvedené informace a podruhé o interpretaci. Ze získaných dat sice zatím nelze vyvozovat obecně platné závěry, ale už nyní bychom neudělali chybu, kdybychom tápajícím žákům doporučovali opětovné nahlédnutí do textu jako schůdnou cestu při řešení obtížnějších zadání. Argumentovat lze šesti nesprávnými odpověďmi u G metody provedenými bez opory o text. Shodným způsobem u A-S metody pracovali jen dva žáci, tj. volili špatnou odpověď bez nahlédnutí do textu.



Obrázek 1 Záznam očních pohybů žáka 5. ročníku – řešení úkolů k textu

15 Souhrnně si tímto způsobem počínalo 5 žáků A-S metody a 2 žáci G metody.

Výstupy představovaného měření naznačují dva zajímavé závěry. Jeden souvisí s našimi výzkumnými otázkami a nastiňuje, že role výukové metody propočátečního čtení se v tomto šetření významněji neprojevila. To pokládáme za zajímavou informaci směřující do pedagogické praxe, která bude samozřejmě dále výzkumně ověřována. Druhý se váže k výsledkům mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS. Ukazuje se totiž, že i tak malý výzkumný vzorek potvrzuje obtíže českých žáků se dvěma náročnějšími postupy porozumění. Odkazujeme na propad dovednosti českých žáků řešit typy úkolů vyžadujících interpretaci myšlenek textu a posuzování jeho jazyka, formy a obsahu. Propad byl zaznamenán výzkumem PIRLS v rozmezí let 2011 a 2016 (viz Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017, s. 7). Žáci v nich selhávají zřejmě z toho důvodu, že se s úkoly tohoto typu při práci s texty ve výuce nesetkávají dostatečně často, na což jsme poukázali dříve v textu (viz pasáž Čtenářská gramotnost v prvostupňové edukaci).

4 Rozhovory o čtení se žáky 5. ročníku ZŠ

S každým žákem zapojeným do měření byl po jeho ukončení veden krátký strukturovaný rozhovor. Ten monitoroval například vztah žáků ke čtení, četnost jejich volnočasového čtení či přítomnost předčítání v domácím prostředí v době, kdy byli ještě nečtenáři. Pozitivně hodnotíme zjištění, že v každé skupině se vyskytly dvě třetiny dětí, které měly velmi kladný vztah ke čtení a četly si doma pravidelně. Odpověď „moc rád nečtu“ volili čtyři žáci A-S metody a dva žáci G metody. Striktní odpověď „ne“, tj. nečtu rád, při rozhovoru sdělil jeden žák A-S metody a tři žáci G metody. Každodenní čtení potvrdilo osm žáků A-S metody a tři žáci G metody, ke čtení obden se přihlásili tři žáci A-S metody a čtyři žáci G metody. Pouze 2krát týdně se čtení věnují tři žáci A-S metody a pět žáků G metody. Při snaze shrnout uvedené odpovědi se nabízí závěr, že vztah ke čtení u žáků obou skupin se markantně neliší. Nepatrně častěji se čtení ve volném čase věnovali žáci A-S skupiny. Pokud tento závěr souvztažíme s výsledky dosaženými při měření, nelze zatím vzhledem k rozsahu vzorku tvrdit, že pravidelné čtení ovlivňuje úroveň čtenářských dovedností.¹⁶

16 Tímto směrem je náš výzkum aktuálně zaměřen, jelikož tento vliv registrujeme u žáků nižších ročníků, kde pracujeme s více než 200 žáky. Zpravidla ti, kteří čtou rádi a pravidelně, chybují méně a mnohem lépe monitorují kvalitu svého čtení. Jejich čtení se navíc jeví jako více plynulé a jisté. V monitorování závislosti volnočasového čtení a porozumění textu samozřejmě budeme pokračovat, abychom získali reprezentativnější výsledky. Ty budou dostupné po dokončení dalších plánovaných měře-

Závěr

Shrnutí nejaktuálnějších údajů získaných při měření žáků 5. ročníku naznačuje, že výsledky obou skupin, tj. žáků A-S i G metody, jsou velmi vyrovnané. Zaregistrovali jsme totiž pouze statisticky nevýznamné rozdíly, které svědčí o skutečnosti, že úroveň čtení s porozuměním obou žákovských skupin se v podstatě vzácně shodovala. Lze konstatovat, že jejich čtení nevykazovalo výraznější nedostatky ani z hlediska správnosti čtení, ani z hlediska porozumění textu. Značí to, že žáci text během čtení vnímali, rozuměli tomu, co četli, a obsah textu si pamatovali natolik, že do něj téměř nepotřebovali nahlížet. Tento závěr však zatím pokládáme za dílčí výstup, který musíme dále ověřovat. V současné době dokončujeme analýzu totožného měření uskutečněného v březnu 2018 a plánujeme realizovat navazující měření v následujícím školním roce, abychom rozšířili výzkumný vzorek a získali potřebné informace pro pedagogickou teorii a případně argumenty pro učitele působící v praxi.

Literatura

- CIBÁKOVÁ, D. a kol. (2015): *Receptce textu u žáků základní školy*. Olomouc: UP v Olomouci
- GAVORA, P. a kol. (2008): *Ako rozvíjať porozumenie textu žiaka*. Nitra: ENIGMA.
- JANOTOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D., POTUŽNÍKOVÁ, E. (2017): *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce [online] Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz>>
- JOŠT, J. (2009): *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna.
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, I., PLOVAJKOVÁ, A., PODNECKÁ, T. (2015): Development of Reading Literacy Based on the Work of Textbooks (Workbooks). *Procedia – Social and Behavioral Science*. Vol. 171, s. 668–679.
- KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. (2005): *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- KRAMPLOVÁ, I. (2011): *Vyber, zakroužkuj, zdůvodni*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- KRAMPLOVÁ, I. a kol. (2012): *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: Česká školní inspekce ČR.

ní. Náš výzkumný záměr bude naplněn do dvou let, jakmile ukončíme cyklus měření žáků, jejichž čtení mapujeme od 1. ročníku. Završí ho poslední měření ve 2. pololetí 5. ročníku.

- KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. a kol. (1998): *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. (2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. 2. doplněné a přepracované vydání. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově – Pedagogická fakulta.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. (2013): *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta.
- 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. (2016): Kategorizace čtenářských chyb žáka jako ukazatel počátků porozumění textu. *Paidagogos*. č. 2, s. 4–48.
- POTUŽNÍKOVÁ, E. (ed.) (2011): *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2013): *Pedagogický slovník*. 7. aktual. vyd. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od března 2017*. [online] Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>
- VORSTIUS, CH. a kol. (2013): Monitoring Local Comprehension Monitoring in Sentence Reading. *School Psychology Review*, 2013, vol. 2, s. 191–206. [online] Dostupné z WWW: <<http://www.nasponline.org/publications/periodicals/spr/volume-42/volume-42-issue-2/monitoring-local-comprehension-monitoring-in-sentence-reading>>
- WILDOVÁ, R. (2005): *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: PedF UK
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2010): Medzinárodné merania čitateľskej gramotnosti a ich význam pre pedagogickú prax. *Rozvoj funkčnej gramotnosti v kontexte medzinárodných porovnávacích štúdií PISA a PIRLS. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, 22.–23. apríla 2010, Tatranská Lomnica*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2012): *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: VEDA.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2015): Teoretické modely porozumenia textu a ich interpretácie v školskom vzdelávaní. *Orbis Scholae*. roč. 9, č. 3, s. 13–26.

Poznámka Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu SGS08/PdF/OU 2018-2019 *Eyetracker jako pomocník při monitorování cesty ke čtenářské gramotnosti*.

TIŠTĚNÁ ZPRÁVA A MOŽNOSTI JEJÍ INTERPRETACE¹

Printed News and Possibilities of Its Interpretation

Jindřiška Svobodová

Abstrakt: Čtenářská gramotnost a schopnost kritického čtení patří ke klíčovým kompetencím, jež by si žáci základních a středních škol měli během výuky osvojit. Domníváme se, že v době mediálního „přesycení“ by se práce s autentickými mediálními texty měla stát pravidelnou součástí výuky mateřského jazyku a zpráva by měla být využívána jako materiál určený k další analýze. V článku představujeme jednu z metod kritické analýzy, jejíž aplikací čtenář může najít odpověď na otázku, s jakým záměrem zpráva vznikla, jaký příběh její autor vlastně vypráví, jakou roli hraje autorství článku, jaké atributy se připojují jejím jednotlivým aktérům, jak je zpráva zasazena do aktuálního společenského kontextu apod.

Klíčová slova: Zpráva, zpravodajství, čtenářská gramotnost, kritická analýza diskurzu

Abstract: Reader's literacy and the ability to read critically are among the key competences that students of primary and secondary schools should acquire in their language classes. We suppose that in the current era of oversaturation by the media the use of authentic texts from the media should become a regular part of presentation of the mother tongue to students and that news should serve as teaching materials.

In the article we present one method of critical analysis the application of which can help the reader realize the intention that lead to writing of the news, find the story the author tells, see the role authorship plays in the article, the attributes assigned to individual parties, the way the news is incorporated in the current social context, etc.

Key words: News, reporting, reading literacy, critical analysis of discourse

1 Zpracování a vydání příspěvku bylo umožněno díky finanční podpoře Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v letech 2016-2020 z Fondu pro podporu vědecké činnosti.

1 Východiska

Schopnost kritického čtení a interpretace textů má v současné době informačního a mediálního přesycení stále větší význam, a to u všech recipientů, nehledě na jejich věk či dosažené vzdělání. Soustavná příprava na orientaci v masové mediální produkci by se měla stát samozřejmou součástí vzdělání v každé vyspělé společnosti, žáci a studenti by měli být vybaveni poznatky a dovednostmi, které jim umožní s publicistickými texty účelně a poučeně nakládat a zároveň odhalit sdělení, jež se snaží o skrytou manipulaci. Tyto dovednosti jim nejenom umožní mediální texty vyhodnotit a zpracovat, ale také si uvědomit, s jakým komunikačním záměrem jsou veřejnosti nabízeny, usnadní jim orientaci v současném světě a v neposlední řadě je také naučí rozeznat kvalitu a relevantnost různých informačních zdrojů.

Vzdělávání ve školách by tedy nemělo směřovat pouze k předávání vědomostí, ale také k vytváření dovedností, označovaných jinak jako klíčové kompetence.² Do rámcových vzdělávacích programů (RVP) byl pojem kompetencí zaveden i u nás a zvláštní postavení mezi nimi zaujímá tzv. čtenářská gramotnost. Její podstatou je rozvíjení schopnosti porozumění a reprodukce písemných sdělení a kritického posouzení informačních zdrojů. RVP už na úrovni základního vzdělání předpokládá kompetence v oblasti výběru, vyhledávání a třídění informací opřené o jejich adekvátní pochopení, propojení a systematizaci a také jejich kritické posouzení. Největší prostor pro rozvíjení čtenářské gramotnosti dává RVP zejména v oboru Český jazyk a literatura. „Orientace ve světě informací, jejich vyhledávání v různých zdrojích, propojování, porovnávání a další využívání, porozumění nesouvislým textům pro pracovní využití, rozlišování subjektivních a objektivních informací nebo posuzování jejich důležitosti a správnosti jsou však cílovými požadavky i dalších vzdělávacích oblastí (...) či tzv. průřezových témat (např. Mediální výchova)“ (Procházková, 2006, online).

Domníváme se proto, že by se ve školách kritickému čtení a schopnosti adekvátní interpretace všech typů textů měla věnovat pozornost a že by se práce s autentickými materiály měla stát pravidelnou součástí výuky. V následujícím příspěvku bychom se rádi zaměřili na interpretaci vybraného textového typu, konkrétně tištěné zprávy, a představili jednu z metod její kritické analýzy.

2 Jde o dovednosti, které člověk potřebuje, aby se mohl efektivně zapojit nejen do dalšího studia, ale také do pracovního a společenského života a dokázal se adaptovat na podmínky měnícího se okolního prostředí.

2 Zpravodajství a jeho funkce

Primární funkcí zpravodajských textů je podávat věcné informace o aktuálních jevech a událostech (blíže Čechová a kol., 2008, s. 263). Informace by měly být distribuovány bezprostředně a jejich autoři by měli usilovat o co největší objektivitu. „Uspořádání tématu a obsahu ve zpravodajských textech vychází z nutnosti přinést v souvislosti s tématem odpovědi na otázky: co se stalo, kdo to udělal a kdy, event. stručně jak a proč, ale hlubší analýza zpráv se většinou neočekává“ (Ibidem). Zpráva by měla být podána neosobně, typicky je užita neutrální vrstva spisovného jazyka, a vyjádření je značně automatizované.

Mimořádný význam médií je ale v tom, že život ve společnosti dokáží nejen reflektovat, ale mají také potenciál jej spoluutvářet, ovlivňovat a měnit. Novinář často zprávu nepíše tak, aby bezprostředně zobrazil událost „tady a teď“, ale vypráví v ní příběh, ve kterém uvážlivě dává faktická data a čtenáři nabízí také jejich hodnocení. Ačkoli by tedy zpráva měla ze své žánrové podstaty nabízet neosobní a objektivní informace o aktuální události, odráží se v ní současný společenský a politický kontext, promítají se do ní priority a hierarchizace hodnot přijaté médii a její výslednou podobu ovlivňují očekávání významných společenských institucí. Zprávy recipienty v podstatě nutí akceptovat jako přirozený a správný právě takový obraz reality, jaký preferuje konkrétní médium, jeho vlastník nebo obecně společenský establishment. Reflexe prostoru, aktérů a dějů ve světě „tam venku“ neutrální velmi často není a událost je médii prezentována tak, aby byly utvářeny přijaté (či kýžené) společenské vztahy, struktury či hierarchizace hodnot (blíže Allan, 2005, s. 105).

Významnou roli v tomto smyslu hraje již způsob výběru událostí určených k další medializaci. Média mají k dispozici informace o větším množství událostí, než mohou zpracovat, a tento nadbytek vede k potřebě vytvořit si mechanismus efektivního třídění a výběru zpráv, tzv. gatekeeping (detailně se této problematice věnuje např. Trampota, 2006, s. 37n). Rozhodování redaktora o tom, kterou událost zpracuje a následně zveřejní, probíhá na několika úrovních; novinář je ovlivněn nejen vlastními představami o atraktivitě nabízeného tématu, ale také vztahy v mediální organizaci, která má jednak vlastní priority, jednak je pod permanentním tlakem zvenčí. Tím, že se redaktor rozhodne konkrétní událost zpracovat, přisuzuje jí určitý význam, jenž se odráží např. také v umístění zprávy v rámci deníku, prostoru, který je zprávě věnován, způsobu jejího grafického zpracování apod. Ve vztahu k předpokládanému recipientovi tak médium vysílá signál, které události či „pseudoudálosti“ pokládá za významné nebo kterým by se měla věnovat pozornost. Opakovanou medializací vybraných problémů má moc přisoudit

celospolečenský význam i tématům, jež jsou v podstatě okrajová (problematicke kauzy uměle vytvářené médii jsme se věnovali dříve, blíže Svobodová, 2015). Zvolený úhel pohledu, uspořádání dílčích událostí, způsob zasazení události do širšího kontextu a představení jejího pozadí, naznačení možných konsekvencí a záměrné akcentování nebo naopak vynechání dílčích informací mohou výrazně ovlivnit celkové vyznění zprávy a v krajním případě ohrozit její objektivitu.

Interpretace a hodnocení společenských jevů probíhají paralelně v jazyce médií i politiky, a proto je potřeba sledovat a kriticky hodnotit způsob, jak médium dokáže přimět své adresáty, aby právě jeho interpretaci přijali jako rozumnou, přirozenou a pravdivou. Pokud budeme zprávu hodnotit komplexně jako komunikační událost, zjistíme, že záměrem podavatele je často ovlivnit (na rovině kognitivní i emocionální) předpokládaného recipienta tak, aby recepce zprávy vedla ke změně v jeho dalším chování (to můžeme vnímat velmi široce, např. i jako zaujetí postojů, utváření názorů a hodnocení skutečnosti apod.).

Proces dekodování a interpretace zprávy je individuální a autor nemůže garantovat, že u všech recipientů proběhne s identickými nebo alespoň obdobnými výsledky. Z hlediska míry uvědomění si či nazření snahy o manipulaci S. Hall (1980, s. 129n) rozlišuje tři odstupňované pozice, z nichž vychází recipientská aktivita:

1. Recipient zpravodajství je zcela ovlivněn disponenty moci, identifikuje se s převládajícími názory a prezentací události ve zprávě přijímá jako obvyklou, přirozenou a v podstatě správnou. O události uvažuje v intencích vládnoucí oficiální ideologie a zprávu přijímá její optikou.
2. Recipient je schopen rozeznat, které významy jsou postulovány jako preferované, uvědomuje si existenci neshod mezi „objektivní“ realitou a jejím mediálním obrazem a pochybuje o nestrannosti a nezaujatosti média.
3. Recipient ve sdělení rozeznává logiku a ideologii držitelů dominantních pozic a každou medializovanou informaci vnímá jako výzvu k debatě a polemice. Tento přístup je již na rozdíl od přístupu akceptujícího a pochybujícího výrazně kritický a opozitní.

3 Kritická analýza diskurzu

Pro tento interdisciplinární směr je příznačné propojení výzkumu textových a sociálních struktur. Komunikáty jsou zde studovány v rámci dobového historického a společensko-politického kontextu a autoři spojení s tímto přístupem vnímají diskurz především jako relativně stabilizovaný způsob užití jazyka, jako

jeho konvencionalizovanou formu napomáhající strukturovat a organizovat společenský život. Předmětem zájmu jsou především takové výrazové prostředky, komunikační strategie a celkově stabilizovaný styl diskurzivních modelů, jež odráží existující společenské mocenské struktury, ukazují na projevy dominance, snahu o zneužití mocenského postavení a diskriminační tendence. Konkrétně zaměřená stylová analýza by pak měla ukázat, jak se v jazyce reflektují vžité společenské předsudky, jak jsou v něm ukotveny mocenské mechanismy či jak se komunikáty svým stylem podílejí na diskriminaci vybraných menšin. Autoři se nesnaží aktuální stav pouze zachytit a popsat, ale chtějí také čtenářům ukázat způsob, jak v textu odhalit snahu o ovlivnění či případnou manipulaci (Hoffmannová, 1997, s. 56n).

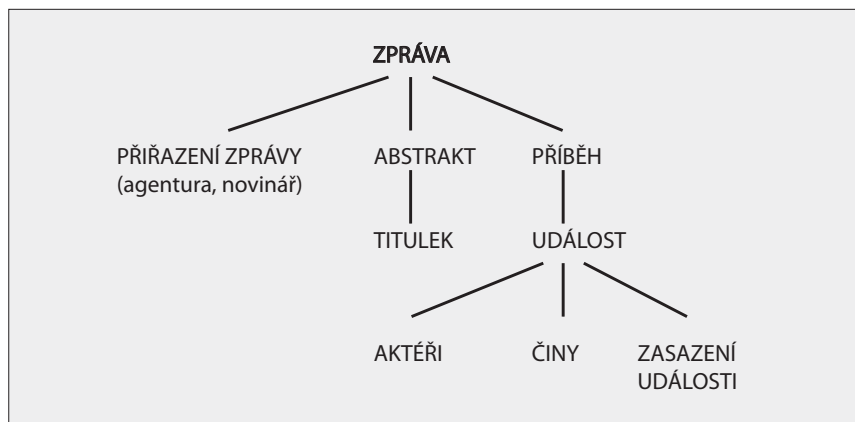
Kritická analýza se v britské lingvistice rozvíjí od 70. let 20. století (zejména pod vlivem prací M. A. K. Hallidaye), v současné době koncepčně a metodologicky vychází z různých přístupů, k těm nevlivnějším dnes patří dialekticko-relační přístup Normana Fairclougha, sociokognitivní pojetí Teuna A. van Dijka a diskurzivně-historický přístup Ruth Wodakové.

4 Metoda kritického čtení zprávy

Východiskem kritické analýzy zprávy je tedy předpoklad, že médium ve zpravodajských textech neusiluje pouze o nezaujatou reflexi důležitých událostí, ale často spíše „vypráví příběh“, v němž odráží společenské uspořádání s jeho hodnotovou hierarchií, s cílem přimět příjemce zprávy, aby tento způsob vidění světa akceptoval a přijal za vlastní.

K tomu, aby bylo možné odhalit věcnou podstatu sdělení, navrhuje A. Bell (zde 2005, s. 65n) analytický rámec, který lze aplikovat na jakýkoli zpravodajský text (případně i soubor tematicky souvisejících sdělení) a s jehož využitím lze rekonstruovat jeho informační jádro a poznat, co vlastně zpráva sděluje. Metoda kritického čtení recipienta přivede k tomu, aby si uvědomil, jakým způsobem jsou prezentováni aktéři zprávy, jaké aktivity jsou jim přisuzovány, jaké stereotypy při prezentaci představitelů politického establishmentu či příslušníků vybraných sociálních skupin se utvářejí, jaký význam hraje místo a čas prezentované události apod. Aplikací jednotlivých kroků je možné také odhalit „bílá místa“ a uvědomit si, že zatímco určitá fakta jsou otevřeně sdělována, jiná jsou upozadována či zcela zatajována. Rekonstrukce toho, co se ve zprávě neříká, a identifikace prázdných míst jsou rovněž důležitou součástí „čtenářsky gramotné“ interpretace, neboť jsou projevem komunikační strategie autora sdělení.

Bellův analytický rámec a jeho aplikaci na autentický zpravodajský text pokládáme při rozvíjení čtenářských kompetencí za velmi užitečné, jedná se totiž o snadno aplikovatelný manuál či algoritmus následných kroků postihující všechny složky, jež konstituují celkový význam zprávy, včetně přiřazení příběhu k tiskové agentuře či konkrétnímu novináři. Základní strukturu zprávy zachycuje Bell v následujícím grafu (2005, s. 71):



Graf 1 Struktura zprávy

Co se ve zprávě skutečně událo, zjistíme tak, že budeme postupně odpovídat na následující otázky:³

1/ CO?

- **Titulek:** Zaměřte se na to, jaké události jsou prezentovány v titulku. Spočítejte si, kolik událostí je vlastně v titulku obsaženo, a očísľujte je.
- **Perex, úvod:** Následně se zaměřte na zvýrazněný úvod či perex a sledujte, jaké události jsou zmíněny zde. Opět si je spočítejte a očísľujte.
- **Události:** V dalším kroku sledujte, o jakých událostech pojednává vlastní zpráva. Očísľujte si je a proveďte jejich sumarizaci v celém textu. Velmi důležité je uvědomit si, zda jsou tyto události ve vztahu k událostem obsaženým v titulku a v perexu, nebo zda se např. titulek snaží přilákat pozornost čtenáře záměrným zveličením události či ovlivnit neurčitou nebo vágní informací apod. Při ilustrativní analýze zprávy se studenty je také vhodné vytvořit si

3 Obdobně strukturovaný manuál jsme zpracovali a využili již dříve při analýze jiných mediálních textů (blíže Svobodová, Hamrusová, Hinková, 2018, s. 108–110).

tematickou mapu celé zprávy a odpovědět na otázku, co je vlastně hlavní událostí zprávy a co je jejím ústředním tématem.

- **Titulek, úvodní odstavec a příběh:** Na závěr je již možné odpovědět na otázku, v jakém vztahu jsou titulek a úvodní odstavec, zda jsou nejdůležitější události prvního odstavce obsaženy také v titulku, nebo naopak zda reprezentuje titulek věrohodně celý příběh. Informativnost a objektivitu sdělení může ovlivnit, pokud se objevuje v titulku či úvodním odstavci nějaká informace, kterou už vlastní zpráva opomíjí. Pak je třeba se ptát, zda je k tomu nějaký zjevný důvod.

2/ KDO?

- **Přiřazení zprávy:** Médium může být majetkově (nebo ideologicky) propojeno s významnou společenskou institucí, politickou stranou či představitelem establishmentu. Je proto důležité si uvědomit, zda se jedná o redakční či agenturní text. Pokud je zpráva přiřazena deníku, resp. jeho novináři, je např. možné, že vznikla „na objednávku“ majitele, nebo se tematizuje událost, která není aktuální nebo (celo)solečensky či politicky významná.
- **Zdroje:** Zpráva (jako zpravodajský žánr) musí pracovat s ověřenými zdroji. Je proto důležité zaměřit se i na to, zda jsou tyto zdroje uvedeny, kdo je citován, zda jde o skutečnou autoritu v tematizované oblasti apod. Podobně jako v případě událostí je důležité si zdroje jednotlivých výpovědí uvést a očíslovat a následně si uvědomit, kdo je citován přímo a kdo nepřímo, jak se v textu pracuje se slovesy mluvení v uvozovacích větách, zda jsou zdroje ve vztahu k nějakým autoritám (představitelům politických stran, ekonomických elit apod.) a zda je to v textu explicitně uvedeno. Pro odhalení „bílých míst“ je důležité, zda jsou v textu pasáže, u kterých zdroj uveden není, není jasný nebo je záměrně zatajený.
- **Aktéři zpráv:** Sledujte, kteří aktéři zprávy jsou zmiňováni, zamyslete se nad tím, proč jsou právě tito aktéři součástí zprávy, zda patří k establishmentu a zda je zjevná tendence příběh personifikovat. Na závěr se pokuste odpovědět na otázku, zda je ve zprávě zjevná snaha přidělit aktérům zprávy nějaké atributy či charakteristiky, spojit je s určitými aktivitami, vytvořit stereotyp konkrétní sociální skupiny apod. a zda role či obraz aktérů nějak mění celkové vyznění zprávy.

3/ KDE?

- **Místa:** Sledujte, jakým způsobem jsou označena místa události a zda je příběh vždy lokalizován.

- **Struktura lokace:** Vytvořte si seznam míst, ve kterých se příběh odehrává. Zaměřte se na to, zda se děj přemísťuje, nebo se celá zpráva odehrává na jednom místě, jakou funkci to ve struktuře zprávy hraje. Na závěr by mělo být zřejmé, co se kde stalo a zda nějak struktura umístění mění celkové vyznění zprávy.

4/ KDY?

- **Čas:** Sledujte, jaké výrazy časové deixe jsou v textu užity, udělejte si jejich seznam a zaměřte se na to, kde se ve zprávě vyskytují.
- **Časová struktura:** Vytvořte si časovou strukturu tak, že čas ústřední události si označíte neutrálním symbolem, např. jako čas 0; starší události jako čas -1 , -2 atd.; analogicky i pozdější události jako $+1$, $+2$ atd. Pokračujte tak, že si u každé výpovědi naznačíte, v jakém je vztahu k časové ose zprávy. Pokuste se zjistit, zda je zpráva vyprávěna chronologicky, nebo zde došlo k nějakým posunům. Zamyslete se nad tím, proč k tomu došlo, jaký k tomu měl autor důvod a zda nějak tato struktura mění celkové vyznění události.
- **Pozadí události:** Součástí komunikační strategie může být zahrnout do události i pozadí příběhu a sdělit recipientovi, co aktuální události předcházelo. Podstatné je, pokud tyto informace slouží k ideologickému zarámování události.
- **Komentář:** Pro ovlivnění recipienta je zásadní, pokud autor zprávy nabízí nějaký komentář události, zda je přítomno její hodnocení, objevuje se zařazení události do nějakého kontextu, případně zda je některý z komentářů projevem politických postojů nebo ideologie.
- **Pokračování:** Ve zprávě může být také naznačeno, zda se očekává nějaké pokračování, persvazivní potenciál mají i reakce na událost, které obsahují hodnocení.

5/ UDÁLOST A JEJÍ STRUKTURA

- **Struktura události:** Utvořte si přehlednou strukturu celé události prezentované ve zprávě. Pracujte se soupisem aktérů, míst, časů i samotných dějů. Seřadte si je chronologicky, přiřaďte k jednotlivým dějům i místa, kde se odehrály, a jejich aktéry. Zaměřte se na to, zda jsou ve zprávě nějaké nesrovnalosti a nejasnosti ohledně míst, časů a aktérů. Ze získaných dat si zkuste vytvořit diagram, jehož ramena budou tvořit právě přiřazení zprávy, její shrnutí a vlastní příběh.
- **Koherence:** Sledujte, zda jsou jednotlivé výpovědi a události ve zprávě propojeny, jak jsou tato propojení a návaznosti vyjádřeny, zda je jasný vztah

příčiny a následku, nebo jsou v textu nějaké nejasnosti, zda se text odvíjí plynule, nebo jsou tu nějaké skoky, příp. jakou funkci tyto okolnosti plní při ovlivnění recipientů.

- **Zastření významu:** Aplikace aparátu pak čtenáři pomůže zjistit, zda je ze zprávy zřejmé, co se vlastně stalo, jak událost proběhla, zda zůstávají dvojnáznosti, prázdná místa či nejasnosti a zejména zda jsou potřebná ještě nějaká vysvětlení či doplnění.

5 Aplikace analytického rámce

V následující části našeho příspěvku navržený analytický rámec aplikujeme na autentický zpravodajský text. Jedná se o novinovou zprávu, která byla publikována na první straně deníku MF DNES. Již umístění textu hraje při komunikaci s recipientem důležitou roli, pokud se článek objeví na první straně (v tomto případě dokonce na prvním místě hned pod názvem novin) a je opatřen palcovým titulkem, je zřejmé, že redakce jeho obsahu přikládá značnou váhu, a lze očekávat, že půjde o zprávu věnovanou aktuální události s celospolečenským dopadem.⁴

| | | |
|--|-----------------------------------|-------------|
| Napětí v českých ghettech roste | Václav Janouš Reportér MF DNES | 18. 9. 2017 |
|--|-----------------------------------|-------------|

Vraždy kvůli penězům * Nezaměstnanost až 80 procent * 700 chudinských lokalit

PRAHA Devatenáctiletý Rom Patrik Danko si loni v listopadu udělal z nudy na internetu test, co s ním bude za deset let. Vyšlo mu: Budeš na útěku před FBI. Skoro se mu to splnilo už po roce. Jen neutíká před „federály“, ale před českou policejní zásahovkou, která si pro něj a tři další nezletilé mladíky přišla do zchátralého statku v Dobřanech na Plzeňsku. Mladíci ze zdejšího ghetta jsou podezřelí, že zavraždili třicetiletého Ukrajince. Kvůli penězům, kterých nikdy moc neměli. Stejně jako tisíce dalších lidí, kteří žijí na pokraji bída. Sociologové varují, že mladíci jsou typickým produktem romských ghett, kterých v celé zemi rychle přibývá. Za posledních dvanáct let narostl počet ghett i lidí v nich dvojnásobně.

„V celé republice je ohroženo chudobou či sociálním vyloučením přibližně 1,5 milionu lidí, z toho téměř 100 tisíc dětí do šesti let a bezmála 180 tisíc lidí

4 Zpráva je rozdělena do dvou částí, druhá s názvem Svěrázný život ve vybydleném je umístěna na třetí straně. Z prostorových důvodů se zde budeme věnovat pouze první části, při zařazení publicistických textů do výuky ale hodnotíme jako účelné věnovat se i textové soudržnosti obou částí, způsobu, jak jsou rozvíjena zavedená témata, apod.

starších 65 let. Počet lidí žijících v sociálně vyloučených lokalitách se pohybuje mezi 95 až 115 tisíci,“ říká odborný referent ministerstva práce a sociálních věcí Jiří Vaněk.

Pro jasnější představu: ve 297 městech a obcích bylo v roce 2015 podle posledního přesného sčítání 606 ghatt a přibližně 700 bytoven. Letos už jich podle úředníků bude k sedmi stovkám. Ještě v roce 2005 bylo ghatt jen 310 a žila v nich skoro polovina lidí než nyní – šedesát tisíc lidí.

Ghetta se nově rozpadají do menších lokalit. Mizí velká sídliště a vznikají „sólo domy“ na vsích. Sem se stěhují chudí, často nezaměstnaní lidé s nízkým vzděláním, senioři, matky samoživitelky i zdravotně handicapovaní. „V menších městech a obcích nejsou rozvinuté sociální služby. Roste užívání návykových látek a s tím jde ruku v ruce kriminalita,“ říká Simona Wachsbergerová z romského střediska DROM v Brně.

To je přesně i příběh vraždy v šestitisícovém městečku Dobřany u Plzně. Mladíci, z nichž část má i zkušenosti s tvrdými drogami, si Ukrajince vyhlédli v herně, kde vyhrál peníze na automatu. U nedaleké školky jej ukopali a sebrali mu pár tisíc korun. Rodiny mladíků se teď bojí msty Ukrajinců a z chátrajícího statku raději odjely. Dohromady přes 50 lidí.

„Problémem těchto lokalit bývá až osmdesátiprocentní nezaměstnanost. Od ní se odvíjejí další problémy, jako je sociální frustrace, drobná kriminalita, sociální napětí,“ říká mluvčí ministra pro lidská práva a rovné příležitosti Michal Kačírek.

Ministerstvo práce a sociálních věcí už roky opakuje, že řešení sociálně vyloučených lokalit je prioritou. Jenže trend nezpomaluje. A to ministerstvo letos utratí za tato opatření přes deset miliard korun, nejvíce v historii.

CO?

Informace obsažená v titulku se netýká aktuální události, tematizován je dlouhodobější proces (vznik napětí ve vyloučených lokalitách /1a/), který je ovšem pojat poměrně široce a neurčitě. Další konkretizaci přináší úvodní shrnutí nahrazující obvyklejší perex, v němž jsou vyjmenovány významné sociální problémy: loupežné vraždy /1b/, vysoká nezaměstnanost /2b/ a vznik vyloučených lokalit /3b/.

V rozporu s normou žánru není v celé zprávě užít informační slohový postup a události prvních dvou odstavců jsou zprostředkovány jako personifikované vyprávění. V případě užití kompozičního postupu obrácené pyramidy bývá do prvního odstavce umístěno jádro celého sdělení, v tomto případě se ale objevuje informace o výsledcích internetového testu, který si udělal aktér zprávy a podle kterého jej čeká kriminální budoucnost (*Rom Patrik Danko si loni v listopadu udělal z nudy na internetu test /1c/*). Na tuto událost obsahově navazuje druhý odstavec (aktéra události přišli zatknout spolu s dalšími kvůli podezření z loupežné vraždy /2c/). Zpráva zde získává výrazně subjektivní charakter,

nežádoucí je např. hodnocení motivů trestného činu (*Kvůli penězům, kterých nikdy moc neměli.*), za problematickou považujeme i bezprostředně navazující výpověď (*Stejně jako tisíce dalších lidí, kteří žijí na pokraji bídy.*), kde vytvořením falešné dvojice vzniká dojem, jako by tisíce chudých lidí byly nuceny řešit svou situaci podobně jako aktér události. Události prvních dvou odstavců jsou využity ke zevšeobecnění tematizovaných sociálních problémů (*mladíci jsou typickým produktem romských ghett*), do následujících tří odstavců pak autor článku umísťuje číselné údaje o počtu obyvatel ohrožených chudobou, o počtu vyloučených lokalit a jejich sociální struktuře a o vzniku nového typu ghett. V těchto pasážích se neobjevuje informace o žádné aktuální události, je popsán konkrétní demografický problém (*ghetta se rozpadají do menších lokalit, mizí velká sídliště a vznikají „sólo domy“ /3c/*). V poslední části příspěvku se autor vrací k událostem prvních odstavců, detailněji jsou popsány okolnosti události /2c/ a je naznačeno její pokračování (*Rodiny mladíků se teď bojí msty Ukrajinců a z chátrajícího statku raději odjely /4c/*). Následně je tematizován další sociální problém (vysoká nezaměstnanost), naznačena je bezvýhodnost situace (*Jenže trend nezpomaluje.*), která je dána do přímého rozporu s náklady vynaloženými státem na její řešení (*A to ministerstvo letos utratí za tato opatření přes deset miliard korun, nejmíce v historii /5C/*).

KDO?

V případě analyzované zprávy nejde o převzaté agenturní sdělení, ale o původní redakční text. Jeho autor je zaměstnancem deníku, článek tedy zřejmě vznikl z potřeby redakce a prezentuje její názor.

V textu zprávy se neobjevují údaje o tom, odkud autor čerpá informace o prezentovaných událostech, citováni jsou pouze dva státní úředníci (odborný referent ministerstva práce a sociálních věcí a mluvčí ministra pro lidská práva a rovné příležitosti) a zaměstnankyně romského střediska DROM. Jejich výpovědi jsou sice uváděny jako doslovné citace, konkrétního kriminálního činu ani zmiňovaných lokalit se ale přímo netýkají; jde o obecná sdělení související s počtem lidí ohrožených chudobou, o chybějící sociální péči v malých městech nebo o vysoké nezaměstnanosti ve vyloučených lokalitách. Ve výpovědích citovaných zdrojů tedy lze najít souvislost s hypertématy shrnutými v úvodu článku, jde ale o tvrzení, u kterých není jasné, zda vznikla pro potřeby tohoto článku, a která jsou v podstatě zaměnitelná.

Jako aktér /1/ je ve zprávě uveden devatenáctiletý mladík, kterému jsou přisouzeny aktivity a atributy, jež autorovi slouží k potvrzení stereotypního pojetí konkrétní sociální skupiny – jde o mladého příslušníka explicitně zmíněné

etnické skupiny, který se nudí a čas tráví na internetu, bydlí v polorozpadlém opuštěném statku, je chudý a nikdy neměl „moc“ peněz, pohybuje se ve společnosti drogově závislých a ve snaze získat si peníze se uchýlí i k nejbrutálnějšímu zločinu. Aktér /1/ kriminální čin spáchal spolu s dalšími třemi nezletilými /aktéři 2, 3 a 4/, u nichž je kromě věku specifikováno místo bydliště a je uvedena pravděpodobná zkušenost s užíváním drog. V textu je zmiňována i oběť trestného činu, zavražděný muž ukrajinské národnosti /aktér 5/, o něm se čtenář dovídá pouze to, že v době bezprostředně před vraždou hrál na automatech.

Ani u jednoho z aktérů /1–4/ nejsou uvedena jejich vyjádření, autor článku ale bližší informace nezískal ani od rodinných příslušníků, vyšetřovatelů či sociálních pracovníků; není tedy zřejmé, zda použil starší agenturní sdělení, informace poskytnuté přímo Policií ČR nebo vlastní zdroje informací.

KDE?

Děj je ve zprávě lokalizován omezeně, a to v případech, kdy jsou tematizovány události /1c, 2c a 4c/ (pokus o zatčení mladíků, který následoval vraždě třicetiletého Ukrajince). Konkrétně je zmiňován statek, na kterém aktéři bydleli /1/, a městečko Dobřany (přesněji herna a nedaleká školka /2, 3/). Obecně jsou pak zmiňována ghetta (nejde ale o jejich prostorovou lokalizaci, ve zprávě je důležitý aktuální trend jejich rozpadu do menších lokalit) a venkovské domy, do kterých se stěhují sociálně znevýhodnění (nezaměstnaní, lidé s nízkým vzděláním apod.). V tomto případě je lokalizace pojata obecně, je ale důležité, že jde o malá města a vesnice, neboť právě zde na dostatečné úrovni nefungují sociální služby.

KDY?

Autor zprávy „vypráví příběh“ o špatné situaci v ghettech, ubytovnách a domech osídlených sociálně slabými obyvateli, jde ale o dlouhodobý stav s naznačenou perspektivou dalšího zhoršování. Své přesvědčení podporuje událostí, jejímiž aktéry jsou čtyři mladíci, z nichž jeden je konkrétně pojmenován. Události mají naznačené pozadí – jako začátek příběhu je označen loňský listopad, kdy si aktér /1/ udělal na internetu test (čas události /–3/), a další pokračování (pokus o zatčení mladíků, který proběhl v nedávné minulosti /–1/) a jemuž předcházel zločin (vražda Ukrajince v blízkém městečku /–2/). Autor v textu naznačuje i přímé následky tohoto kriminálního činu (příbuzní mladíků ze strachu před rodinou oběti opustili vybydlený statek /0/). Jako „neaktuální“ čas /0/ si můžeme označit dlouhodobější časový úsek, zahrnující současný stav v ghettech, ve zprávě je naznačeno i pokračování (negativní trend, který zřejmě nezmění ani miliardová opatření ministerstva práce a sociálních věcí /+1/).

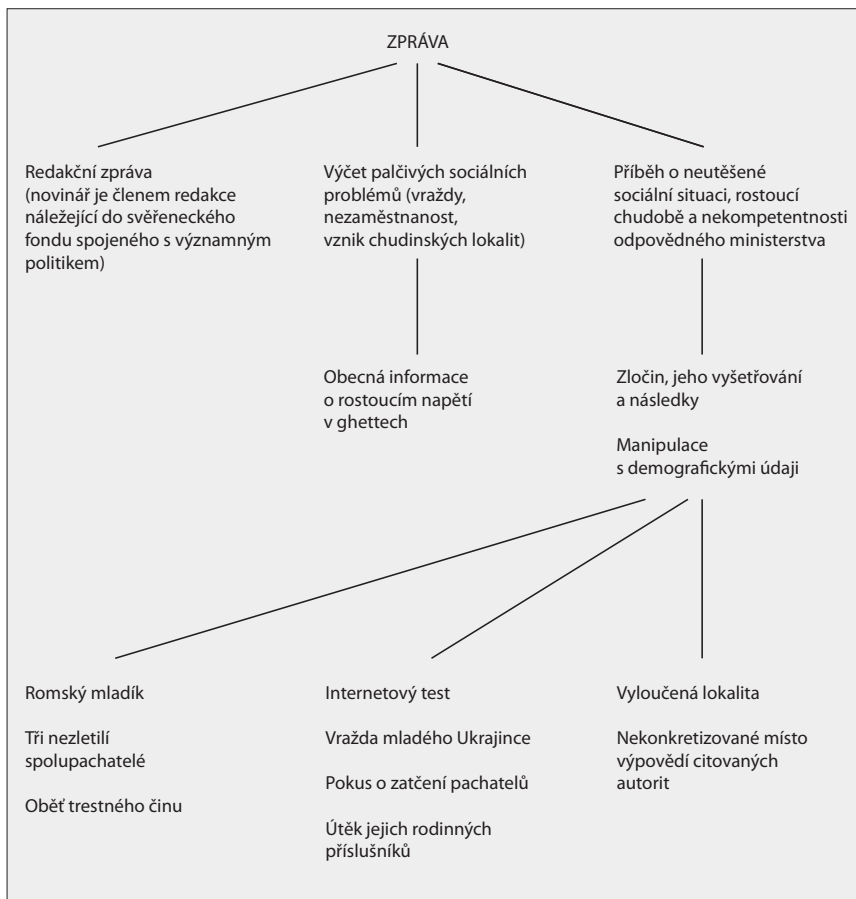
UDÁLOST A JEJÍ STRUKTURA

V titulku zprávy je uvedena informace o negativním trendu vývoje v ghettech. Tu podporuje i shrnující úvod, ve kterém jsou označeny nejpálčivější sociální problémy. Problematický je ale vztah těchto částí k obsahu vlastní zprávy – z hlediska ovlivnění předpokládaného recipienta je problematické uvádění plurálu ve spojení *Vraždy kvůli penězům*, ve zprávě je popsán jeden konkrétní příklad, který je tragický a my v žádném případě nechceme zpochybňovat jeho společenskou závažnost, není ale uveden do vztahu k oficiálním policejním statistikám, takže není jasné, jaké procento pachatelů takto závažných činů tvoří právě obyvatelé ghetta a sociálně vyloučených lokalit, a zda tedy mezi místem bydliště a počtem vražd existuje nějaká prokazatelná souvislost. Užité tvar *vraždy* ale implikuje, že jde o častý jev. Další údaj o vysoké nezaměstnanosti je podepřen odkazem na ministerského mluvčího, jeho tvrzení jsou ale velmi obecná, navíc negativní dopady nezaměstnanosti jako frustrace či drobná kriminalita jsou logickým a očekávatelným důsledkem ztráty pravidelného příjmu, ve zprávě ale chybí jasná souvislost s popsanou událostí (aktéry činu byli převážně nezletilí mladíci, nikoli dlouhodobě nezaměstnaní). Také poslední údaj *700 chudinských lokalit* je zavádějící. Autor článku pracuje s konkrétními číselnými údaji, ale neuvádí zdroj – vágní odkaz *podle úředníků* spojený navíc s tvarem futura *bude k sedmi stovkám* vytváří rozpor mezi titulkem – shrnujícím úvodem – vlastní zprávou. Z titulku vyplývá, že se situace zhoršuje v ghettech. Není ale jasně specifikováno, jak autor toto označení užívá. Obvykle jde o uzavřenou oblast uvnitř městské aglomerace, v současné době např. v rozsahu sídliště osídleného počtem obyvatel v řádu tisíců, jak je ale uváděno dále: *Ghetta se nově rozpadají do menších lokalit*. Není tedy už jasné, zda se uvedený počet týká uzavřených lokalit typu chánovského sídliště, nebo opuštěných a často vybydlených domů v malých městech či, jak je tomu v případě analyzované zprávy, venkovských usedlostí. Nelogicky pak vyznívá i titulek – nepodložené tvrzení o tom, že napětí v ghettech roste, nekoresponduje s dalším tvrzením, že ta v současné době vlastně zanikají.

Účelově se v textu pracuje zejména s demografickými údaji. Autor čtenáře v podstatě zastrahuje tvrzením, že 15 % obyvatel je přímo ohroženo chudobou, nikde ale neuvádí, co to vlastně znamená, např. jaký je denní příjem takové osoby. Není ani jasné, jak se ve zprávě užívá pojem vyloučená lokalita, neboť s odkazem na slova ministerského úředníka se uvádí, že zde žije až 115 tisíc obyvatel, ačkoli v ghettech (kde došlo ke zdvojnásobení počtu) jich žije přibližně polovina, tedy asi 60 tisíc. Z hlediska porušení objektivit a následné snahy ovlivnit čtenáře je tedy problematické uvádění nepřesných a pouze přibližných číselných údajů

(navíc poměrně chaotické), které navíc tím, že se jedná o řády desetitisíců, mají výrazný potenciál čtenáře zastrašit.

Potenciál ovlivnit čtenářské názory a postoje má také poslední odstavec zprávy, který vyznívá jako kritika práce ministerstva práce a sociálních věcí. To přes svůj proklamativní zájem o problém vyloučených lokalit není schopno negativní trend zpomalit. Záporné hodnocení a postoje u čtenáře (pravděpodobného daňového poplatníka) vyvolá zejména závěrečná informace o plánovaném deseti-miliardovém výdaji.



Graf 2 Struktura analyzované zprávy

V době, kdy byla zpráva publikována, tedy krátce před parlamentními volbami, je tak čtenáři vyprávěn příběh o neutěšené sociální situaci, za kterou je odpovědné ministerstvo spravované koaličním partnerem politika, jenž donedávna figuroval jako majitel média, v němž byl text publikován. Strukturu zprávy pak zachycujeme v *grafu 2*.

Závěry

Vzdělání, jež žáci a studenti ve škole získají, by je mělo vybavit nejenom nutným penzem znalostí, ale také schopností dále se vzdělávat a adekvátně zpracovávat informace každého typu. Proto považujeme za velmi důležité do výuky zařadit také autentické mediální texty, neboť společensky odpovědný občan by neměl být pouze pasivním příjemcem sdělení, jež vedle funkce informační plní také funkci přesvědčovací, získávací a ovlivňovací a nezřídka obsahují i skrytou manipulaci, ale měl by být schopen také rekonstruovat skutečný záměr jejich podavatele.

Metoda kritického čtení zpráv navržená Allanem Bellem představuje univerzálně aplikovatelný algoritmus, při jehož použití se čtenář začne ptát, proč vlastně tento mediální text vznikl, jaký příběh se ve zprávě vypráví, v jakém světle jsou mu představeni její jednotliví aktéři, zasadí si ji do aktuálního politického kontextu a začne přemýšlet, komu je ku prospěchu a komu naopak ke škodě právě tento způsob interpretace vnějšího světa.

Využití metody kritické analýzy nicméně klade na vyučujícího značné nároky, a to jak ve fázi přípravy vyučovací hodiny, tak v didaktickém procesu samotném. Problém může představovat např. již výběr vhodného textu. V mediální produkci je třeba vyhledat materiál, který bude svým tématem pro žáky či studenty atraktivní, nebo alespoň do určité míry zajímavý, současně bude řešit významný společenský problém, a to zaujatě a se zřejmou snahou ovlivnit či manipulovat předpokládaného recipienta. Pro vlastní analýzu je pak třeba připravit otázky, které budou směřovat nejen k pochopení funkce a významu aktuálně užitých výrazových prostředků (nejlépe všech jazykových rovin) a k uvědomění si role dobového společensko-politického kontextu, ale které budou žáky a studenty také současně motivovat k aktivní práci s textem a následné diskusi. Ještě před vlastní výukou je také potřeba získat dostatek informací o pozadí zprávy; například v případě práce s textem, jenž byl předmětem naší analýzy, se až při jeho vlastním rozboru se studenty ukázalo, že rozpory uvnitř textu komplikují jeho správnou interpretaci (z textu není např. úplně zřejmé, zda jsou mladí pachatelé

stále na útěku, nebo již byli zatčeni policií) a nedostatečné nebo nejasně zprostředkované informace pak způsobovaly komplikace při chronologickém uspořádání dílčích událostí a přiřazování rolí jednotlivých aktérů.

Literatura

- ALLAN, S. (2005): News from NowHere: Televisual News. In: A. Bell, P. Garrett (eds.): *Approaches to Media Discourse*. 6. vydání. Oxford: Blackwell Publishing, s. 105–141.
- BELL, A. (2005): The Discourse Structure of News Stories. In: A. Bell, P. Garrett (eds.): *Approaches to Media Discourse*. 6. vydání. Oxford: Blackwell Publishing, s. 64–104.
- ČECHOVÁ, M. – KRČMOVÁ, M. – MINÁŘOVÁ, E. (2008): *Současná stylistika*. Praha: NLN.
- HALL, S. – HOBSON, D. – LOWE, A. – WILLIS, P. (1980): *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson.
- HOFFMANNOVÁ, J. (1997): *Stylistika a...* Praha: Trizonia.
- PROCHÁZKOVÁ, I. Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání [online]. Publikováno 18. 01. 2006: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/447/CTENARSKA-GRAMOTNOST-KLICOVE-KOMPETENCE-A-SOUCASNE-CILE-VZDELAVANI.html/> [cit. 15. 6. 2018].
- TRAMPOTA, T. (2006): *Zpravodajství*. Praha: Portál.
- TRAMPOTA, T. – VOJTĚCHOVSKÁ, M. (2010): *Metody výzkumu médií*. Praha: Portál.
- SVOBODOVÁ, J. (2015): Interpretace zpravodajských sdělení jako součást mediální výchovy. *Český jazyk a literatura*, ročník 65/5, s. 214–221.
- SVOBODOVÁ, J. – HAMRUSOVÁ, Š. – HINKOVÁ, B. (2018): *Kritické čtení mediálních textů*. Olomouc: Vydavatelství UP.

Prameny

- JANOUSH, V.: *Napětí v českých ghettech roste*. MF DNES, 18. 9. 2017, s. 1.

JAK ROZVÍJET POKROČILÉ ČTENÍ?

How To Develop Advanced Reading?

Hana Burešová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou výuky pokročilého čtení na druhém stupni základní školy, kterou s ohledem na trvale neuspokojivé výsledky mezinárodního testování čtenářské gramotnosti PISA považujeme za velice aktuální. Nejprve představíme, s oporou o domácí i zahraniční literaturu, základní teoretická východiska vztahující se k tématu. Následně se budeme věnovat obsahové náplni a realizaci seminářů didaktiky mateřského jazyka na Katedře českého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové. Cílem příspěvku je představit výstupy studentských projektů zaměřených na přípravu výukových materiálů vhodných pro rozvoj pokročilého čtení.

Klíčová slova: didaktika mateřského jazyka, čtenářská gramotnost, čtenářské strategie, metakognice, pokročilé čtení

Abstract: The paper deals with the issue of advanced reading at the second level of elementary school, which we consider to be very topical in view of the persistently unsatisfactory results of international reading literacy testing PISA (Programme for International Student Assessment). Firstly, we will present, with the support of Czech and foreign literature, the basic theoretical basis of the subject. Consequently, we will devote the content and realization of seminars of mother tongue didactics to the Department of Czech Language and Literature of the University of Hradec Králové. The aim of the paper is to present the outputs of student projects focused on the preparation of teaching materials suitable for the development of advanced reading.

Key words: Mother tongue didactics, Reading Literacy, Reading Strategies, Metacognition, Advanced Reading

Úvodem

Dovednost číst, na elementární i pokročilé úrovni, je dnes cíleně rozvíjena v rámci komunikační výchovy. Pokud se zaměříme výhradně na oblast pokročilého čtení, je nepochybné, že ve srovnání se základním, resp. elementárním čtením, se nejedná o záležitost plně zautomatizovanou. Rozvoj pokročilého čtení by mělo být proto věnováno dostatečné množství prostoru ve výuce na vyšších stupních vzdělávání. Pokročilé čtení bývá rovněž spojováno s pojmem gramotnost (srov. Faltýn – Nemčíková – Zelendová, 2010; Doležalová, 2005; Šebesta, 2005).

Čtenářskou gramotnost chápeme jako dovednost funkčně využívat čtení v konkrétních komunikačních situačních souvislostech, které jsou podstatné pro život a rozvoj příslušného jedince (srov. Faltýn – Nemčíková – Zelendová, 2010; Doležalová, 2005; Šebesta, 2005). Z výsledků tematické zprávy k rozvoji čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016 (ČŠI, 2016) vyplývá, že problémy s porozuměním čtenému se prohlubují s narůstajícím věkem českých žáků. Zatímco žáci šestých ročníků zvládli test zaměřený na čtení s porozuměním v průměru na 71 %, středoškoláci jen na 48 %. O naléhavosti vymezené problematiky svědčí i Záměr rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti zveřejněný MŠMT pro pětileté období 2013–2018.¹

Záměr upozorňuje na nejednoznačné postavení čtenářské a matematické gramotnosti v kurikulárních dokumentech a nedostačující vymezení vzdělávacích cílů v této oblasti, rovněž pak zdůrazňuje téma čtenářské a matematické gramotnosti v přípravném vzdělávání učitelů a dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (MŠMT, 2012).

Následující text předkládá přehled teoretických východisek vztahujících se k vymezenému tématu, tj. pokročilé čtení, čtenářské strategie a dovednosti, metakognitivní procesy doprovázející recepci textu, současné domácí i zahraniční výzkumy zacílené na rozvoj čtenářských strategií a dovedností. V další části pak bude představena realizace studentských projektů zaměřených na přípravu výukových materiálů vhodných pro rozvoj pokročilého čtení na druhém stupni základní školy.

1 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/zamer-rozvoje-c-tenarske-a-matematicke-gramotnosti-v>, cit. 12. 5. 2017.

1 Pokročilé čtení a PISA

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PISA se zaměřuje na patnáctileté žáky, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročnících povinné školní docházky. Zkoumání gramotnosti se v první etapě testování zaměřovalo (ÚIV, 2000, s. 6) na tři základní aspekty pokročilého čtení: postupy (resp. činnosti, dovednosti testované v testových úlohách), obsah/vědomosti (obsah školních osnov, vědomosti, které žáci potřebují pro úspěšné vyřešení testových úloh), situace (kontext, do kterého je příslušná testová úloha zasazena).

Úlohy v oblasti čtenářské gramotnosti byly sestavovány tak, aby zjišťovaly následujících **pět postupů, resp. dovedností** (ÚIV, 2000):

1. **obecné porozumění** (hlavní myšlenka a účel textu; odlišení klíčových informací od podružných detailů),
2. **získávání informací** (vyhledání informace v textu, doslovné nebo synonymní znění se zadáním),
3. **vytvoření interpretace** (porovnávání informací v textu, vyvozování závěrů, uvažování o souvislostech mezi různými zdroji informací),
4. **posouzení obsahu textu** (porovnání informací z textu s informacemi z jiných zdrojů nebo s již nabytými vědomostmi),
5. **posouzení formy textu** (objektivní zhodnocení kvality textu – stavba textu, žánr, jazyk autora, vhodnost textu pro danou situaci, naplnění cíle autora).²

Podle koncepčního rámce čtenářské gramotnosti (ČŠI, 2012, s. 21)³ však není možné do testování PISA zahrnout dostatečný počet úloh, aby bylo možné podat zprávu o každém z pěti výše popsaných postupů. Proto jsou pro účely podání zprávy o výsledcích testování tyto postupy uspořádány do tří obecných kategorií:

1. **vyhledávání a získávání,**
2. **propojování a interpretace,**
3. **posuzování a vyhodnocování.**

Ve stejném dokumentu je rovněž zdůrazněn **význam metakognice**, která se čtenářskými dovednostmi úzce koreluje. „Podle zprávy z amerického Národního panelu pro čtení (U. S. National Reading Panel, 2000) bylo obecně zjištěno, že nápravu nedostatečné čtenářské gramotnosti je možné zjednat explicitní výukou metakognitivních dovedností. To znamená, že čtenáři, kterým byla poskyt-

2 Převzato a upraveno dle: ÚIV, 2000.

3 Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Methodika-setreni/Koncepcni-ramec-ctenarske-gramotnosti-v-setreni-PI>, cit. 12. 5. 2017.

nuta výuka kognitivních a metakognitivních strategií, vykazují lepší výsledky při měření míry porozumění čtenému textu než žáci, kteří byli vyučováni konvenčnějšími vyučovacími postupy“ (ČŠI, 2012, s. 90). Podle výsledků testování PISA 2009 čeští žáci (Palečková – Tomášek – Basl, 2010) selhávali zejména tehdy, když měli uplatnit skupinu dovedností, která je shrnuta pod kategorií posuzování a vyhodnocování (resp. zhodnocení textu), zvláště pak ve spojitosti s formulací odpovědí na otevřené otázky. Oblast zhodnocení textu by tedy pravděpodobně měla být ve výuce více posilována. Za vhodný nástroj považujeme právě rozvoj metakognitivních strategií.

2 Metakognitivní procesy doprovázející recepci textu

P. Gavora (1992) charakterizuje fáze čtení pomocí **metakognitivních procesů**, které se v průběhu čtení uplatňují. Při metakognitivních procesech na začátku recepcí textu si čtenář určí cíl, v tradiční školské situaci zpravidla stanovuje cíl učitel. V průběhu recepcí textu je následně uplatňováno předvídaní a monitorování vlastní práce s textem, jednou z pomocných aktivit při monitorování čtenářského procesu je podle P. Gavory formulování otázek zaměřených na obsah textu. Mezi procesy po dokončení recepcí textu pak patří zhodnocení úspěšnosti práce s textem, zda bylo dosaženo stanoveného cíle (Gavora, 1992, s. 92–95).

Cestu k automatizované, nevědomé recepcí textu P. Gavora (1992) vidí v kooperaci žáka a učitele, v postupném uvědomování si vlastní činnosti a jejím zlepšování, ve svém výzkumu analyzuje zahraniční učební programy, které se zaměřují na rozvoj metakognitivních procesů u žáka. Právě metakognici vnímá jako vhodný nástroj pro zlepšení fáze porozumění textu: „*Metakognícia je vyššia rovina poznávania, než je prebiehajúci poznávací proces. Pri čítaní je kontrola, hodnotenie a regulácia procesu čítania – s dôrazom na porozumenie textu. Žiak, ktorý má rozvinuté metakognitívne zručnosti, si vie stanoviť cieľ čítania, vie, na čo sa má pri čítaní sústrediť*“ (Gavora a kol., 2008, s. 81–82). Při vnímání textu se aktivují žákovy dosavadní zkušenosti a znalosti (fáze elaborace), ty pak žák dává do souvislosti s novými poznatky obsaženými v textu a vyvozuje obecné závěry (fáze inference). Návčik učení z textu definuje J. Mareš (2007, s. 490) jako „*návčik dovednosti učit se, jak se učit*“ a vyslovuje přání, aby se stal součástí většiny vyučovacích předmětů, kurikulum by se tak změnilo na „*metakurikulum*“.

3 Čtenářské strategie a dovednosti

Terminologickému vymezení čtenářských strategií a dovedností se věnuje bohatá domácí i zahraniční literatura (srov. Najvarová, 2008/2010; Šormová, 2015; Hejsek, 2015; Robb, 1996; Paris – Wasik – Turner, 1996; Alexander – Jetton, 2000; Johns – Lenski, 2005; Afflerbach – Pearson – Paris, 2007). **Souhrnně lze oba termíny odlišit jako záměrné, zaměřené postupy (tj. čtenářské strategie) a plně automatizované činnosti (tj. čtenářské dovednosti).** Ačkoli obě činnosti směřují ke stejnému cíli, liší se tedy záměrností a stupněm zautomatizování. „*Čtenářské strategie, které si žák zautomatizuje a používá je, aniž si je uvědomuje, se stávají čtenářskými dovednostmi*“ (Najvarová, 2010, s. 50–51).

L. Robbová (1996, s. 14) představuje **třífázový čtenářský model**. Před vlastním čtením je podle ní potřeba aktivovat dosavadní znalosti a zkušenosti, v této fázi uvádí jako vhodné strategie brainstorming, předvídaní obsahu, rychlý průzkum textu, kladení otázek, předvídaní slovní zásoby nebo techniku K-W-H-L.⁴ V průběhu čtení uvádí monitorování porozumění obsahu textu i slovní zásobě, využití kontextu, sebekontrolu, vizualizaci nebo identifikaci problémových míst. Po čtení by mělo dojít k rozšíření dosavadních znalostí, využívají se strategie potvrzení nebo upravení předpovědi, převyprávění a shrnutí čteného, vyvozování závěrů, vizualizace, přemýšlení nahlas, opětovný rychlý průzkum textu nebo opakované čtení, pokud je potřeba.

Třífázový model práce s textem SQ3R, se kterým pracují autorky reedukačního programu pro dospívající se specifickými poruchami učení (Krejčová – Pospíšilová, 2011), rozděluje, podobně jako je tomu v modelu L. Robbové, čtenářské strategie na strategie před čtením, při čtení a po čtení. Na začátku práce s textem je kladen důraz na průzkum textu a plánování, žáci jsou vedeni ke kladení otázek před čtením i v průběhu čtení, aktivizují tak své dosavadní znalosti a zkušenosti a dávají je do souvislostí s nově nabytými. Ve fázi po čtení textu jsou vedeni k sebereflexi své práce, ke zhodnocení využitých strategií a postupů, lektor tedy využívá principů metakognice.

Za zmínku dále stojí komplexní program rozvoje čtenářských dovedností (Empower™ Reading) kanadské psycholožky M. Lovettové (srov. Lovett a kol., 2008; Krejčová, 2016). Program se zaměřuje na dvě klíčové oblasti: nácvik techniky čtení a čtení s porozuměním. Jeho uveřejnění předcházela rozsáhlý výzkum.

4 K – What I already know? (Co znám?), W – What I Want to learn? (Co chci vědět?), H – How I will find out? (Jak to zjistím?), L – What I have Learned? (Co jsem se naučil/a). Dostupné z: <https://www.worksheetworks.com/miscellanea/graphic-organizers/kwhl.html>, cit. 12. 5. 2017.

Jednotlivé složky programu jsou sice přesně stanoveny, ale intenzita a rozsah každé oblasti jsou upravovány dle aktuálních potřeb daného jedince. Za velice aktuální považujeme **využití principů metakognice** ze strany učitelů i žáků. Žáci jsou vedeni k tomu, aby přemýšleli nad jednotlivými postupy, uměli je pojmenovat, vyhodnocovali, co se jim osvědčilo, co umějí, jak je potřeba změnit zvolený postup, hledají tedy strategie pro práci s textem. M. Lovettová (srov. Lovett a kol., 2008; Krejčová, 2016) pracuje s **pěti strategiemi čtení**: předvídání (predicting), aktivace – vybavení předchozích znalostí (activating), ujasňování (clarifying), vyhodnocování prostřednictvím otázek – začátek, prostředek, konec (evaluating through questioning) a shrnutí (summarizing). Odlišné postupy využívá při práci s beletrií a odborným textem, žáci jsou vedeni ke sledování struktury textu a slovní zásoby.

4 Výukové materiály zacílené na rozvoj pokročilého čtení

Při přípravě výukových materiálů zacílených na rozvoj pokročilého čtení pro nás bylo stěžejní **zaměřit se na rozvoj všech úrovní pokročilého čtení**, tj. čtení s porozuměním, analytické čtení a zhodnocení textu. Přičemž jsme využili model testování čtenářské gramotnosti dle PISA, kde jsou postupy práce s textem uspořádány do tří obecných kategorií, tj. vyhledávání a získávání informací obsažených v textu, propojování a interpretace, posuzování a vyhodnocování. Vycházeli jsme z použitých testových materiálů, které byly zveřejněny v publikacích České školní inspekce (dále jen ČŠI) podílející se na organizaci testování gramotností v českých školách. Chtěli jsme tím reagovat na tematickou zprávu k rozvoji gramotností, o které jsme se zmínili v úvodu našeho článku. Výchozí testové materiály jsme využili také proto, že v kurikulárních dokumentech nejsou vzdělávací cíle a očekávané výstupy vztahující se ke čtenářské gramotnosti jednoznačně definovány.

V rámci jednotlivých přednášek a seminářů didaktiky mateřského jazyka byli studenti seznámeni s teoretickými východiský, které se k tématu rozvoje pokročilého čtení vztahují. Při analýze dostupných testových materiálů ČŠI byla věnována pozornost koncepci jednotlivých testových úloh, aby se studenti seznámili s typy otázek zaměřených na všechny úrovně pokročilého čtení. V seminářích si následně vyzkoušeli tvorbu vlastních otázek k předem stanoveným výchozím textům.

Nedílnou součástí obsahové náplně seminářů bylo seznámení s problematikou metakognitivních procesů doprovázejících recepci textu, stejně tak

představení čtenářských strategií, které lze využívat v třífázovém modelu práce s textem (viz SQ3R, model L. Robbové, M. Lovettové). Jednotlivé čtenářské strategie i principy metakognice si studenti nejprve vyzkoušeli na sobě při práci s konkrétními výchozími texty. Následně byla studentům zadána samostatná práce. Jejich úkolem bylo připravit vlastní výukový materiál zacílený na rozvoj pokročilého čtení. Připravený pracovní list měl obsahovat výchozí text s řádnou citací zdrojového dokumentu a úkoly, které se k výchozímu textu budou vztahovat. Výchozí text nesměl být umělecký, chtěli jsme se specializovat výhradně na práci s věcným textem se zaměřením na mezipředmětové vztahy a studijní čtení, které pokládáme za klíčovou dovednost žáka druhého stupně základní školy. Studenti pracovní list doprovodili metodikou pro učitele s klíčem, možnými reakcemi žáků či distraktory. Tuto metodiku bylo možné upravit na základě využití připraveného materiálu v rámci průběžné pedagogické praxe. Výstupem realizovaných seminářů by měla být společná skripta obsahující soubor pracovních listů určených pro výuku pokročilého čtení na druhém stupni základní školy, jejichž vydání máme v plánu v průběhu akademického roku 2017/2018.

Formální podoba úloh vztahujících se k výchozímu textu se blíží konceptu testových úloh čtenářské gramotnosti. Pro nás však nebylo stěžejní vytvořit testový materiál. Pracovní listy mají výukový charakter, jejich součástí je metodika, která se opírá o principy metakognice. Výběr využitých výchozích textů je velmi rozmanitý, od naučných textů (témata z oblasti biologie, historie, psychologie a literární vědy), přes publicistické texty (články reflektující aktuální společenské dění, reklama), po texty administrativního a informativního charakteru (voucher na relaxační víkendový pobyt, návody na instalaci sportřebičů, úřední formuláře). Obtížnost úloh se ve většině případů pro posílení motivace žáků stupňuje od nejnižší úrovně pokročilého čtení (vyhledávání a získání informací z textu, doslovné porozumění čtenému) po nejvyšší úroveň (kritické zhodnocení textu, odhalení manipulativních strategií obsažených v textu). Úlohy se zaměřují i na využití mimo textových znalostí a zkušeností souvisejících s tématem obsaženým ve výchozím textu a jsou voleny otevřené i uzavřené otázky. Prostřednictvím odpovědí na otevřené otázky může učitel efektivněji monitorovat průběh recepce textu žákem, získat povědomí o využitých čtenářských strategiích.

5 Metodický komentář k vybraným pracovním listům

5.1 Pracovní list „Papoušek“

Pracovní list využívá uzavřených i otevřených otázek, žáci tak musí formulovat vlastními slovy odpověď, vyvozovat informace, které nejsou v textu explicitně vyjádřeny. Je zde využito metod kritického myšlení, konkrétně se jedná například o druhou otázku, která vede žáky k rozhodnutí nad správností výroku. Šestá otázka přesahuje práci s textem, žáci mají na základě četby vybrat relevantní zdroj, tento úkol je navíc doplněn výzvou ke zdůvodnění odpovědi.

Mimo textové znalosti a zkušenosti jsou testovány i v osmé, deváté a jedenácté úloze. Osmá úloha propojuje četbu textu s učivem českého jazyka, žáci mají za úkol vyhledat v textu pravopisnou chybu. Při práci s touto úlohou je možné si se žáky vzpomenout na další podobné případy z oblasti českého pravopisu.

Tematické zaměření výchozího textu umožňuje jeho využití i mimo hodiny českého jazyka, mohou tak být naplněny očekávané výstupy rámcového vzdělávacího programu vyžadující mezipředmětové vztahy. Naplnění mezipředmětových vztahů lze docílit prostřednictvím deváté, jedenácté nebo čtrnácté otázky, vedle čtenářské gramotnosti je zde kladen důraz i na matematickou gramotnost (převod jednotek).

Jednotlivé úlohy pracovního listu zohledňují všechny úrovně pokročilého čtení, pro celkové zhodnocení textu a jeho interpretaci je volena otázka dotazující se na hlavní sdělení výchozího textu. Pro žáky druhého stupně základních škol byl zvolen výběr z nabízených odpovědí, úlohu by však bylo možné upravit jako otevřenou otázku s následnou diskusí nad využitými strategiemi a zvolenými odpověďmi.

5.2 Pracovní list „Mimikry“

První úloha pracovního listu využívá metodu Čtení s předvídáním, žáci však nepracují s celým textem, ale zaměřují se pouze na titulky, podle kterého se rozhodnou, jak by článek měl pokračovat a kterým tématům se dále věnovat. Následně si poprvé celý text přečtou a vrátí se k první úloze, kterou dodělají. Dále popíší, čemu se článek nakonec doopravdy věnoval a zda se to nějak lišilo od toho, co očekávali. Jedná se o motivační část, kde se žáci nejprve zaměří pouze na titulky a písemně zformulují své myšlenky, po přečtení celého textu porovnají své názory s novými informacemi a opět své poznatky zformulují.

Další úkoly se zaměřují především na přímou práci s textem, jedná se o úlohy různého typu. V některých žáci pouze volí jednu správnou odpověď, jindy se jedná o otevřené otázky. Nechybí úloha, kde žáci mají rozhodnout, zda je výrok

pravdivý, či nikoliv. Jsou tu také úlohy, které mapují porozumění textu a znalost odborných termínů z lingvistiky, konkrétně se jedná o úkoly, kde mají vybraná slova z textu nahradit synonymy či naopak (v textu najít synonymum pro slovo *dravec*). Žák tedy musí znát, co je to synonymum, pochopit význam vybraného slova a nahradit ho jiným. Zvolená slova by žáci druhého stupně měli znát, ale mohou je samozřejmě odvodit i z kontextu. U otevřených úloh je důraz kladen na to, aby žáci odpovídali celými větami.

Jedna z úloh se zaměřuje na poznávání organismu na fotografii. Zpočátku se může zdát, že člověk, který v poznávání živočichů není zběhlý, nemá šanci na tuto otázku správně odpovědět, ale pozornému čtenáři neuniknou náznaky v článku. Ruměnice pospolná je důležitou částí výzkumu, podle ní vědci barvili další organismy, které následně podsouvali pěvcům. Žák by měl odhadnout, že fotografie přiložená k článku většinou s textem nějak souvisí. Měl by poznat, že se nejedná o ptáka, kterých je v článku zmíněných několik, nejedná se ani o motýla či červa. Mohl by je trochu zmatnout šváb, ale i kdyby nevěděli, jak vypadá šváb a ruměnice, v textu je pasáž, kde je právě ruměnice pospolná detailně popsána. U této úlohy tedy žák může zapojit své znalosti ze školy, ale není to nutné, ke správné odpovědi se dá dojít i přes jiné indicie zmíněné v textu.

V hodině českého jazyka je možné se při následné kontrole zaměřit na čtenářské strategie, metody získávání informací, rozbor výchozího textu po stránce stylistické apod. Biologické zaměření článku lze upozadit. V hodinách biologie to lze udělat naopak, věnovat se spíše novým informacím týkajících se mimikry, probrat novou látku (typy mimikry, další zástupci), pracovat s klíčem, zařadit zmíněné živočichy do systému apod. Pracovní list je tedy možné si upravit tak, jak to vyhovuje danému učiteli a dané třídě.

5.3 Pracovní list „Voucher“

S výchozím textem, který byl použit v pracovním listu, se žáci druhého stupně základních škol mohou běžně setkat při vyhledávání informací na internetu. Plánování dovolené zasahuje obvykle všechny členy domácnosti, funkční práce s věcným textem takového typu může být proto zcela zásadní.

Pracovní list kombinuje jednotlivé úlohy tak, aby byly rozvíjeny všechny úrovně pokročilého čtení, má mezioborový přesah, žáci musí pro správné zodpovězení otázek vyhledávat informace přímo v textu, ale zároveň je propojovat s dosavadními zkušenostmi a dovednostmi. Už první úloha vyžaduje zhodnocení textu, žáci musí posoudit obsah i formu textu a vybrat správnou odpověď z nabízených možností.

Vedle uzavřených otázek jsou v pracovním listu využity i otevřené otázky,

ke kterým žáci musí formulovat svou odpověď vlastními slovy, odpovědi mohou být variabilní. Ve třetí úloze žáci musí zpracovat informace získané z textu, textu celkově porozumět a interpretovat jej. Mezipředmětové vztahy jsou rozvíjeny prostřednictvím čtvrté, šesté a osmé otázky, žáci potřebují pro správnou odpověď využít obsahu textu i všeobecných znalostí, které by měly odpovídat očekávaným výstupům učiva druhého stupně základních škol.

Závěrem

V příspěvku jsme se věnovali problematice výuky pokročilého čtení na druhém stupni základní školy. Cílem bylo představit teoretická východiska, která se k danému tématu vztahují, tj. pokročilé čtení, metakognitivní procesy doprovázející recepci textu, čtenářské strategie a dovednosti a současné domácí i zahraniční výzkumy zacílené na jejich rozvoj. Následně jsme představili obsahovou náplň přednášek a seminářů didaktiky mateřského jazyka, jejichž prostřednictvím jsme chtěli podpořit přípravu budoucích učitelů na výuku pokročilého čtení. V rámci semestrálního projektu měli studenti za úkol vytvořit vlastní výukový materiál doplněný věcným výchozím textem a metodikou pro učitele, který by bylo možné využít pro rozvoj pokročilého čtení žáků druhého stupně základních škol. Vybrané pracovní listy jsou zahrnuty v příloze našeho příspěvku. K daným pracovním listům jsme připojili metodický komentář. Na základě závěrečného zhodnocení projektů a ověření výukových materiálů v praxi je nutno podotknout, že výukový materiál bez metodického pokynu a přesného postupu práce ze strany učitele nenaplní principy metakognice, které byly pro naši práci stěžejní. Formální úprava pracovních listů prezentovaných v tomto článku může vést mylně k dojmu, že se jedná o testování znalostí. Cílem naší práce je zaměřit se na proces práce s textem, hledat se žáky vhodné strategie, umět se při práci s textem vrátit zpět, zhodnotit práci a případně zvolit jiný postup. Není proto nutné bezhlavě vyplnit jednotlivé úlohy, ale naopak se u každé úlohy zastavit, v klidu promyslet své rozhodnutí a s ostatními se o své poznatky podělit, obohatit se a učit se navzájem.

KAPITOLA 1

Původ a charakteristika

Dva různé druhy

Papoušek šedý neboli žako patří mezi nejčastěji chované druhy papoušků. Je oblíbený především proto, že je schopen naučit se výborně mluvit. Ačkoliv se běžně hovoří o papoušku šedém, ve skutečnosti existují dva poddruhy: *Psittacus erithacus erithacus* (papoušek šedý konžský) a *Psittacus erithacus timneh* (papoušek šedý liberijský), z nichž první dorůstá velikosti 32–35 cm, druhý pouze 30–32 cm. Odlišují se také barvou zobáku, konžský žako má tmavě černý zobák, zobák liberijského žaka přechází odshora od černé po barvu rohoviny. Ocasní pera konžského papouška mají jasně červenou až tmavě rudou barvu, zatímco u papouška liberijského jsou hnědočervená. Liberijský poddruh se v domácnostech příliš často nechová.



Původ

Papoušek šedý pochází z Afriky, ve volné přírodě žije v oblasti rozkládající se od Pobřeží slonoviny po Kongo a také severozápadní Tanzánii.

Královské zbarvení

Občas se vyskytuje žako, jehož peří je protkáno červenými pery. Jedná se o atraktivní odchylku, nikoli o zvláštní druh ptáka. Tato odchylka se nazývá královské zbarvení.

Rozdíl mezi samečkem a samičkou

Pohlaví lze pouhým okem rozlišit jen obtížně, ale můžeme se držet určitých náznaků. Robustnější práci bývají samečci. Hlava samečka je často mohutnější a od nosních dírek sleduje přímou linii k čelu, zatímco hlava samičky je zřetelně kulatá. Pokud chcete s určitostí znát pohlaví vašeho papouška, lze je určit pomocí testu DNA z několika per nebo kapky krve. Test se provádí ve specializované laboratoři.

Rozdíl mezi starými a mladými ptáky

Mladí ptáci mají poměrně tmavě oči, zornice lze rozeznat jen stěží. Čím jsou papoušci šedí starší, tím jsou jejich oči světlejší, a to až světle nebo tmavě žluté.

Hmotnost

Hmotnost papouška šedého se pohybuje mezi 425 a 500 g.

Věk

Papoušek šedý se dožívá 50–60, výjimečně až 80 let.

Zdroj záměřně neuveden.

Otázky k výchozímu textu: Jméno: _____



Z tohoto testu lze získat max. 18 bodů. (Výchozí text: KAPITOLA 1 – Původ a charakteristika – Dva různé druhy)

1. Proč je papoušek šedý oblíbený?

1 BOD

2. Druhý zmíněný druh papouška šedého dorůstá menší velikosti než první zmíněný druh?

1 BOD

- a) ano b) ne c) velikost u obou druhů je stejná

3. *Psittacus erithacus timneh* se v domácnostech příliš nechová.

1 BOD

- a) ano b) ne c) Informaci nelze z textu vyčíst.

4. Pokud se u papouška šedého objeví červené peří jinde než na ocasu, tak se jedná:

1 BOD

- a) o jiný druh papouška
b) o samičku žaka liberijského
c) o královské zbarvení
d) o papouška, který se dožívá více než 80 let
e) o největšího papouška v severozápadní Tanzánii

5. Prohlédněte si následující obrázek a napište, o jaký druh papouška šedého se jedná.

2 BODY

Pokud jste dokázali určit druh – dokáže také na obrázku zakroužkovat znak, podle kterého jste druh papouška rozpoznali?



Odpověď k otázce č. 5:

.....
.....
.....

6. Odkud je výchozí text převzat?

2 BODY

- a) z encyklopedie c) z botanického klíče
b) z příručky pro začínajícího chovatele d) z kuchařky

Svou odpověď zdůvodněte:

.....
.....

7. Co uděláte, když budete chtít přesně zjistit pohlaví papouška? 1 BOD

8. V textu se vyskytuje jedna pravopisná chyba – najděte ji? 1 BOD

9. Vybarvěte kontinent, ze kterého pochází papoušek šedý. 1 BOD



10. Kolika let se může dožít papoušek šedý? 1 BOD

11. Najděte v textu největší jednotku hmotnosti (největší číslo) a převedte ji na kg. 2 BODY

největší jednotka hmotnosti v textu:, jednotka hmotnosti po převodu na kg:

12. Doplněte místo černého obdélníku vhodné slovo (obdélník ve výchozím textu vypadá takto:). 1 BOD

13. Co je hlavním sdělením výchozího textu? 1 BOD

- a) Seznámit čtenáře o tom, jaká je potrava papouška šedého.
- b) Seznámit čtenáře se základními informacemi o papoušku šedém.
- c) Seznámit čtenáře, jak chovat papouška šedého doma.
- d) Seznámit čtenáře o tom, jak zahnat papouščí nudu.

14. Vypište z textu česká jména papoušků a označte u nich rodová a druhová jména. 2 BODY

.....
.....
.....

Počet získaných bodů celkem: (max. 18 bodů)

Mimikry nemusí být vždy účinné

Mimikry jsou v přírodě velmi populární. Kořist z nich těží, pro predátory znamenají nepříjemnou komplikaci. I pro jejich evoluci však mohou být prospěšné. Geny se podaří předat jen těm nejbystřejším. Těm, kteří se nenechají snadno oklamat.

Vědci se zájmem studují, jak se tyto dvě skupiny navzájem ovlivňují. Podstatně lépe to jde u kořisti. Predátoři na ni vyvíjejí ustavičně tlak a ovlivňují tak aktivně evoluci jejího vzhledu. Živočiši nacházející se ve spodních patrech potravního řetězce musí být obvykle ve střehu před více různými predátory. Každý z nich má obvykle jiné zvyky i smyslové vnímání.

Skupinu více predátorů sledoval v rámci vědecké studie biolog Petr Veselý z Přírodovědecké fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Se svými spolupracovníky se v roce 2016 rozhodl prostudovat pětičlívce. Ač jsou pěvci dost často také kořistí, vystupují zároveň i jako predátoři.

Vědci se snažili zjistit jak si sýkora modřinka (*Cyanistes caeruleus*), červěnka obecná (*Eritrichacus rubecula*), sýkora koňadra (*Parus major*), rehek domácí (*Phoenicurus ochruros*) a pěnice černohlavá (*Sylvia atricapilla*) poradí s kořistí s umělými výstražnými mimikry.

Výzkumníci použili jako kořist šváby, které opatřili varovným zbarvením. Za vzor jim posloužila ruměnice pospolná. Tato ploštica má na zádech červenočerné zbarvení. Konkrétně se jedná o černé skvrny na červeném podkladu, které mají imitovat oči. Dokonalý prostředek k odlákání predátorů. Ruměnice pospolná je pro svůj charakteristický zápach nepoživatelná.

Před zahájením experimentu krmili badatelé polovinu testovaných ptáků šváby, druhá dostávala larvy brouků potměnků (tedy moučné červy). V rámci experimentu dostávali ptáci nabarvené šváby.

Vyšlo najevo, že falešné výstražné zbarvení chrání kořist nejlépe před sýkorami koňadrami a červenkami, které neměly předchozí zkušenost se šváby. Pěvci, kteří před experimentem šváby dostávali, se nechali výstražným zbarvením znervózit mnohem méně. Výjimku tvořily pouze pěnice. Vědci dospěli k závěru, že se reakce predátorů na kořist s výstražným zbarvením značně liší. Mimikry účinné vůči jednomu druhu nemusí být vůbec stačit.

Právě ptáci bývají při podobných experimentech využívání velmi často. Mají totiž velmi dobře vyvinutý zrak, mají schopnost barevného vidění, díky čemuž mohou vnímat výstražnou signalizaci kořisti. Dokážou si vzor pro ně nevhodné kořisti zapamatovat a při dalším setkání rozpoznat. Výstražnými barvami jsou nejčastěji žlutá v kombinaci s černou, dále pak červená. U motýlů se jedná o bílou a oranžovou. Základem úspěchu jsou dobře zapamatovatelné vzory.



Zdroj: ROMAN, Václav. Mimikry nemusí být vždy účinné. 21. století [online]. 2017 [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <https://www.1714.eu/1714-1-1-2017-104/03/mimikry-nemus-byt-vždy-účinné-2017-04-15>

1. Nejprve se zaměřte na titulěk. O čem by tento článek mohl být? Zapište to do tabulky a svůj odhad odůvodněte. Po přečtení celé ukázky se k této otázce vraťte a do dalšího řádku napište, na co se text zaměřil doopravdy a zda se liší od toho, co jste očekávali.

Před přečtením (pište v celých větách, ne jen bodech)

O čem podle vás článek bude?

Proč si to myslíte?

Po přečtení (pište v celých větách, ne jen bodech)

Na co se článek zaměřuje doopravdy?

Liší se to od toho, co jste podle titulku očekávali?

2. Najděte v textu synonymum pro slovo „dravec“

3. Který živoch se nachází na fotografii, která je přiložena k článku? Proč autor článku zvolil zrovna tento obrázek? (pište v celých větách, ne jen bodech).

jméno:

důvod:

4. O které z následujících možností se v článku nepíše?

- a) jedna polovina ptáků byla krmena šváby, druhá moučnými červy
- b) někteří pěvci jsou zároveň predátory i kořisti
- c) ruměnice pospolná je kvůli svému zbarvení nepoživatelná
- d) ptáci si dokážou výstražný vzor zapamatovat a při dalším setkání rozpoznat

5. Popište, co to jsou mimikry a k čemu slouží (pište v celých větách, ne jen bodech).

6. Najděte v textu slovo, které není gramaticky správně, a upravte ho tak, aby odpovídalo pravidlům českého pravopisu.

7. Rozhodněte o každém z následujících tvrzení, zda jsou vsouladu s výchozím textem. U každého tvrzení zakroužkujte „Ano“ nebo „Ne“.

| Tvrzení | Odpověď | |
|---|---------|----|
| Vědci zkoumali celkem šest pěvců. | ANO | NE |
| Ruménice pospolná je jedním ze zástupců ploštic | ANO | NE |
| Pěvcům, kteří byli krmeni šváby, výstražné zbarvení téměř nevadilo. | ANO | NE |
| Ruménice pospolná má červené skvrny na černém podkladu. | ANO | NE |

8. Nahradte následující slova vhodnými synonymy:

- kořist
.....
- evoluce
.....
- experiment
.....

9. Výstražné zbarvení se objevují také u motýlů. Které barvy to jsou?

- a) červená a bílá
- b) černá a žlutá
- c) oranžová a bílá
- d) černá a červená

10. Kvůli kterým vlastnostem se pro podobné experimenty využívají právě ptáci?

.....
.....
.....

11. Co je hlavním účelem tohoto textu?

- a) seznámit čtenáře s ptáky žijícími v České republice
- b) popsat chování švábů a potemníků
- c) poukázat na fakt, že mimikry nemusí být účinné proti všem predátorům
- d) vyzdvihnout práci biologů v Českých Budějovicích

NÁZEV ÚLOHY: **VOUCHER** JMÉNO: _____

Správným řešením celé úlohy lze získat maximálně 10 bodů.

VYCHOZÍ TEXT:

**3 – 7 dní v Aadršpachu s polopenzí pro dva — +
vstup do aquaparku**

Poslat SMSkou

Stáhnout

Tisknout

Dárkový vzhled



2 osoby | 3 dny

KOD

2317-2551-40B-295

TERMÍN

V období do 14. 12.

2015 podle dostupných kapacit. Termín si rezervujete sami.



V CENĚ:

Pro 2 osoby na 3 dny

- ubytování pro 2 osoby na 2 noci v komfortním pokoji
- welcome drink
- 2x snídaně formou bohatých bufetů
- 2x večeře výběr z menu (místní speciality)
- 2x zmrzlinový bar k večeři (pro děti i dospělé)
- 2h vstup do aquaparku pro oba (bazény a vířivky s minerální vodou) v lázních Kuřova Zdrój
- malý dárek na uvítanou v den příjezdu

PODMÍNKY UPLATNĚNÍ:

- rezervace termínu na email zajezdy@longtour.cz – bude Vám zaslán zpět email s potvrzením termínu nebo na tel. +420 737 552 250

DĚTI:

- dítě do 3 let zdarma
- dítě 3-6 let 250,-/ noc se snídaní
- od 6 let 500,-/noc se snídaní

PŘÍPLATKY:

- připojení k internetu na pokoji zdarma
- parkování na hotelovém parkovišti ZDARMA
- příplatek zvíře 300 Kč/den
- pobytová taxa – 15 Kč/den

DESTINACE:

Hotel Prajzko***
Husova 223, Hronov
www.hotel-prajzko.cz
zajezdy@longtour.cz
+420 737 552 250

Voucher není vyměnitelný za peníze a je využitelný jen 1x.

Zdroj: Slevomat. Dostupné [online] z: https://www.slevomat.cz/voucher/6f97087618ab2feb0f696cfded30305a7utm_medium=email&utm_source=vouchers&utm_campaign=vouchers [citováno 2. 4. 2017], upraveno.

OTÁZKA 1: VOUCHER**1 BOD**

Co znamená slovo voucher?

- A Slevový kupón.
- B Dárkový pobyt.
- C Učtenka.
- D Poukázka.

OTÁZKA 2: VOUCHER**1 BOD**

Voucher Vám byl zaslán v elektronické podobě na email. Co s touto elektronickou podobou voucheru uděláte, abyste se s ním mohli prokázat v hotelu Prajzko? Uveďte alespoň tři příklady. Uvedený voucher Vám může napovědět.

1.
2.
3.

OTÁZKA 3: VOUCHER**2 BODY**

Odpovězte na otázky uvedené v tabulce.

| V hotelu Prajzko se ubytujete ve čtvrtek. | |
|--|--|
| Který den budete muset opustit jeho pokoj? | |
| Jaké dny budete mít nárok na snídaní? | |
| Jaké dny budete mít nárok na večeři? | |
| Kolik nocí v hotelu Prajzko strávíte? | |

OTÁZKA 4: VOUCHER**1 BOD**

Kolik přijatí manželský pár vlastníci voucher, když si s sebou na třídní pobyt vezme roční a patnáctileté dítě?

.....

OTÁZKA 5: VOUCHER**1 BOD**

Co označuje slovo polopenze uvedené v titulku textu?

- A Způsob stravování zahrnující místní speciality.
- B Způsob stravování zahrnující dvě denní jídla.
- C Způsob stravování zahrnující tři denní jídla.
- D Způsob stravování formou bufetů.

OTÁZKA 6: VOUCHER**1 BOD**

Když je Vám voucher na email zaslán 10. června roku 2015, ve kterých ročních obdobích ho můžete podle astronomického kalendáře* využít?

.....

* Roční období dělíme na základě otočení Země ke Slunci.

OTÁZKA 7: VOUCHER**1 BOD**

Pokud se Vám stane, že ze zdravotních důvodů nebudete moci zakoupený voucher využít, jak s voucherem naložíte? Uveďte alespoň jeden příklad.

.....

.....

OTÁZKA 8: VOUCHER**1 BOD**

Kde se nachází hotel Prajzko?

- A Na severozápadě Čech.
- B Na severovýchodě Čech.
- C Na severozápadě Moravy.
- D Na severovýchodě Moravy.

**OTÁZKA 9: VOUCHER****1 BOD**

V čem může být titulek výchozího textu matoucí?

.....

Upravte titulek výchozího textu tak, aby uvedený voucher vystihoval.

.....

Literatura

- AFFLERBACH, P. – PEARSON, P. D. – PARIS, S. (2007): Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why it matters. In MOKHTARI, K. – SHEOREY, R. (ed.) *Reading Strategies of First and Second Language Learners: See How They Read*. Norwood, MA: Christopher-gordon Publishers, s. 125–146.
- ALEXANDER, P. A. – JETTON, T. L. (2000): Learning From Text: A Multidimensional and Developmental Perspective. In KAMIL, M. L. – MOSENTHAL, P. B. – PEARSON, P. D. – BARR, R. (ed.) *Handbook of Reading Research*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, s. 285–310.
- BUREŠOVÁ, H. *Využití Feuersteinova instrumentálního obohacování pro rozvoj čtenářských strategií dospívajících s dyslexií*. (2017): Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. (2007): *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- DOLEŽALOVÁ, J. (2005): *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- FALTÝN, J. – NEMČÍKOVÁ, K. – ZELENDOVÁ, E. (2010): *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: VÚP.
- GAVORA, P. (1992): *Žiak a text*. Bratislava: SPN.
- HEJSEK, L. (2015): *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: UPOL.
- JOHNS, J. L. – LENSKI, S. D. (2005): *Improving Reading*. USA: Kendall/Hunt Publishing.
- KREJČOVÁ, L. – POSPÍŠILOVÁ, Z. (2011): *Já na to mám*. Praha: DYS-centrum.
- KREJČOVÁ, L. (2016): Komplexní program rozvoje čtenářských dovedností: inspirace ze zahraničí. *Školní poradenství v praxi*, 4 (16), s. 20–23.
- LOVETT, M. (1987): A Developmental Approach to Reading Disability: Accuracy and Speed Criteria of Normal and Deficient Reading Skill. *Child Development*, 58, s. 234–260.
- LOVETT, M. a kol. (2008): Preparing teachers to remediate reading disabilities in high school: What is needed for effective professional development? *Teaching & Teacher Education*, 24 (4), s. 1083–1097.
- NAJVAROVÁ, V. (2010): Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 20 (3), s. 49–65.
- PALEČKOVÁ, J. – TOMÁŠEK, VL. – BASL, J. (2010): *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.
- PARIS, S. G. – WASIK, B. A. – TURNER, J. C. (1996): The Developmental of Strategic Readers. In BARR, R. – KAMIL, M. L. – MOSENTHAL, P. –

- PEARSON, P. D. (eds). *Handbook of reading research* (Vol. 2). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s. 609–640.
- PISA. *Koncepční rámec čtenářské gramotnosti*. (2012): Praha: ČŠI.
- ROBB, L. (1996): *Reading strategies that work: teaching your students to become better readers*. New York: Scholastic Professional Books.
- ŠEBESTA, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- ŠORMOVÁ, K. (2015): Čtenářská gramotnost romských žáků. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. *Tematická zpráva: Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016*. (2016): Praha: ČŠI.
- Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků). (2000): Praha: ÚIV.

SYNTAKTICKÝ PRAVOPIS VE ŠKOLE

Syntactic Spelling at School

Jana Svobodová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá školním pojetím výkladů o syntaktickém pravopise, porovnává jejich podobu v učebnicích českého jazyka pro 1. i 2. stupeň základní školy a dokládá na konkrétních výsledcích sondy mapující znalost interpunkce u školní mládeže, jak se situace v průběhu posledních patnácti let nápadně zhoršuje. Autorka se domnívá, že cestu k nápravě je třeba začít hledat už od 1. stupně, a vidí ji v důsledném a přesném odůvodňování syntaktických jevů i v systematičnosti postupu. Pokazuje na rozpory a nejasnosti v konkrétních učebnicových řadách, které se v českých školách pro výuku mateřštiny aktuálně používají, a podtrhuje potřebu návaznosti učebnic pro vyšší ročníky na učebnice pro mladší žáky.

Klíčová slova: učebnice češtiny pro základní školy, pravopisné učivo, syntaktický pravopis, interpunkce, lineární graf souvětí

Abstract: The contribution deals with school concept of syntactic spelling explanations, compares their form in the Czech language textbooks for the 1st and 2nd grade of elementary school and using particular results of punctuation knowledge mapping probes among school youth, it documents how the situation during the last 15 years is noticeably getting worse. The authoress assumes that the solution of the situation has to be searched since the 1st degree of elementary school, and may be achieved by consistent and accurate justification of the syntactic phenomena and by systemization as well. The contribution points out to contradictions and ambiguities in particular textbook series, which are currently in use at Czech schools, and outlines the need for continuity of higher grade textbooks to the textbooks for younger pupils.

Key words: Czech language textbooks for elementary school, spelling curriculum, syntactic spelling, punctuation, linear graph of a sentence

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP) se u výuky češtiny jako prvního jazyka uvádí zvládnutí pravopisného učiva jako

jeden z důležitých výstupů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Konkrétně už pro období 1. stupně ZŠ platí, že žák má mimo jiné umět spojit věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy, podle potřeby tyto výrazy obměňovat a obeznámit se se základními principy interpunkčního pravopisu. Z vymezení je zřejmé, že od prvopočátku je syntaktický (skladební) pravopis neoddělitelně spojen s učivem o větných celcích. Jak jsme si ověřili a doložíme zde později v části 3, nejvíce žákovských potíží souvisí s kladením interpunkce do textu, především pak s použitím interpunkční čárky. Rozhodli jsme se jít po stopách aktuální výuky interpunkčního pravopisu v hodinách češtiny a hledat kořeny problémů spjatých s nedostatečně upevněnou znalostí interpunkčních zásad a jejich aplikace v textu.

1 Počátky náviku interpunkčního pravopisu

Pohled do momentálně používaných učebnic českého jazyka pro 2. až 5. ročník¹ nemusí být vždy spojen s pochvalným oceněním jejich obsahu, protože výklady týkající se větných celků a interpunkce v souvětí se vyznačují rozmanitými nepřesnostmi a nedostatky. Například v učebnici ČJ pro 2. ročník autorky Jany Potůčkové² narazíme v rámci opakování na s. 38 na nesprávné poučení, které podstatu interpunkce neosvětluje, ale zatemňuje: „Mezi větami v souvětí píšeme čárku nebo spojku.“ Paradoxní je, že o stránku dříve mají žáci v poučce jinou nevhodnou formulaci, z níž plyne, že mezi větami v souvětí nastávají dvě varianty: buď je mezi nimi čárka, anebo pak čárka a spojka. K větší srozumitelnosti sotva pomůže, že pod poučkou je poznámka opatřená hvězdičkou a umístěná v závorce: „Před spojkami *a, i, nebo, ani*, na rozdíl od ostatních, většinou nepíšeme čárku.“³

1 Vycházíme ze situace několika škol v Ostravě a Karviné, odkud jsme si vypůjčili učebnice používané ve školním roce 2017/2018.

2 Srov. Potůčková, J. Český jazyk pro 2. ročník základní školy, 2. díl, 5. vydání, 2009. Vydalo Studio 1 + 1. Podle údajů z tiráže má učebnice doložku MŠMT z března 2007 s dobou platnosti na šest let. Na jedné ze škol nám bylo sděleno, že od školního roku 2016/2017 vyměnili učebnice ČJ ze Studia 1 + 1 za učebnice ČJ z nakladatelství Taktik. Ty jsme do našeho rozboru nezařadili, protože se používají zatím krátce a nijak nemohly ovlivnit stav znalostí interpunkce v použitém diktátu *Saturnin* (srov. dále ve 3. části).

3 Určité nápravy nepřesné poučky se žáci dočkají až o rok později v učebnici Český jazyk pro 3. ročník základní školy, 2. díl, kde stejná autorka na s. 32 uvádí: „Mezi větami v souvětí píšeme a) čárku, b) spojku (*a, i, ani, nebo, když, aby, protože...*) někdy s čárkou.“ Doplněno v závorce je opět stejné upřesnění jako ve 2. ročníku: „Před spojkami *a, i, ani, nebo*, na rozdíl od ostatních, většinou nepíšeme čárku“.

Autorce slouží ke cti, že vyvozeny jsou lineární vzorce souvětí o dvou větách, jako jsou např.: *V1, V2. V1 a V2. V1, protože V2*. Tyto modely obecně pokládáme za velice potřebnou oporu právě proto, že upozorňují na umístění interpunkční čárky na hranici mezi větami. Bohužel další komplikaci práce s těmito jednoduchými vzorci přinese úkol ze s. 38: „Utvoř souvětí podle vzorce *V1, nebo V2*.“ Je nelogické, aby byly věty spojené do souvětí spojkou *nebo* najednou oddělovány čárkou, když v citované poznámce s hvězdičkou na s. 37 se upozorňovalo, že u vět spojených spojkou *nebo* se čárka většinou neklade. Tyto zdánlivé banality a nepřesnost zkratkovitého výkladu jsou podle našeho názoru překážkou pro to, aby si žák 2. ročníku vybudoval základní představu, jak má s interpunkční čárkou v jednoduchých souvětích o dvou větách vůbec zacházet.

Ještě horší startovací pozici při zvládání základů interpunkčního pravopisu mají žáci 2. ročníku používající učebnice *Český jazyk 2* z nakladatelství Nová škola (dále ČJ 2 NŠ) od autorského týmu vedeného Hanou Mühlhauserovou⁴. Zde se autorky o názorné vzorce souvětí vůbec neopírají. Za poučením, k čemu slouží spojka a že věty se spojují do souvětí, zarazí žlutě zvýrazněná poučka na s. 20: „Někdy jsou věty v souvětí spojeny jen čárkou (ne spojkou)“. Své vlastní nepochopení tomu, že interpunkční čárka není totéž co spojovací výraz, šíří autorky mezi děti mladšího školního věku a přispívají tak k jejich zmatení hned na 1. stupni, kdy se osvojené mluvnické a pravopisné poznatky snadno vryjí hluboko do paměti. K dovršení všeho jsou bezprostředně pod poučkou jako ukázka souvětí, kde funguje čárka mezi větami (podle mylného mínění autorek namísto spojky, která zde schází)⁵, použity příklady, v nichž se vyskytuje jiný slovní druh ve funkci spojovacího výrazu. Děti mají spojit „pomíchané části přísloví“ a vytvořit např.: *Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí. Co se v mládí naučíš, ve stáří jak když najdeš*. Pro výuku interpunkce v souvětí ve 2. ročníku se takové příklady nehodí, protože zde se ještě dětem nedostává poučení o jiných slovních druzích, jimiž mohou být věty do souvětí spojeny, zato později ve 3. ročníku by právě tyto typy

4 Srov. Mühlhauserová, H., Janáčková, Z., Příborská, O. *Český jazyk 2*. Nová škola, Brno 2007. Uvedená učebnice má doložku MŠMT z března roku 2001 s dobou platnosti na šest let. Nadále se používala k výuce ve školním roce 2017/2018. Podobná situace je i na jiných školách, na nichž dosluhují různé starší učebnice, mnohdy ani ne z ucelených řad téhož nakladatelství.

5 Toto připomenutí čárky, která podle autorek učebnice slouží ke spojení vět, když se nepoužije spojka, je mimochodem jedinou zmínkou o psaní čárky. Nikde jinde se neuvádí, kdy je třeba čárku mezi větami použít. Možná si to žáci mají vydedukovat z příkladů. Pak je však zarážející, proč se objevuje na s. 22 ve cvičení požadujícím doplnění nedokončených souvětí mezi příklady, kde je čárka (*Budu se učit, protože...; Budu se učit, ale ...; Budu se učit, když...*), také souvětí se spojkou *nebo*, kde čárka není (*Budu se učit nebo...*).

mohly být vítanou oporou pro záznam do podoby vzorců: *Kdo V1, V2. Co V1, V2*. I ze vzorce, pokud by se s ním takto pracovalo, by zřetelně vyplynulo, že obě věty jsou do souvětí spojeny příslušným zájmenem.

Poučení, že ke spojování vět do souvětí se užívají i jiné slovní druhy, než jsou spojky, skutečně najdeme u řady z Nové školy na s. 19 navazující učebnice *Český jazyk 3* (dále ČJ 3 NŠ)⁶, označeny jsou jako spojovací výrazy, ale o interpunkci není zmínka a příklady ze cvičení na doplňování souvětí obsahují pomezí případ: *Nejdříve si umyj ruce, potom ____*. Nedokončené souvětí vede k domněnce, že se jím upozorňuje na původní příslovce *potom* ve funkci spojovacího výrazu, to však by bylo jako učivo pro 3. ročník ZŠ jistě předčasné a neadekvátní.⁷

Se vzorci souvětí, které by mohly situaci ozřejmit lépe, se v této části vůbec nepracuje. Zato v učebnici *Český jazyk 4* (dále ČJ 4 NŠ) už v úvodním opakování na s. 5 překvapivě nacházíme vzorce souvětí, objevují se nadto i na s. 80,⁸ avšak v další učebnici *Český jazyk 5* (dále ČJ 5 NŠ) opět scházejí.⁹ Přibyl údaj, že mezi spojovací výrazy patří vztažná zájmena a vztažná příslovce, protože žáci v 5. ročníku už druhy zájmen probrali. Poněkud nešťastné a na pochopení o poznání náročnější jsou v ČJ 5 NŠ i poučky osvětlující interpunkci v souvětí, srov. na s. 134: „V psaném projevu oddělujeme věty v souvětí čárkou, ale většinou ji nepíšeme před spojkami *a, i, nebo, ani*.“ Schází připomenutí, že existují i souvětí bez použití spojovacího výrazu mezi větami a že v takovém případě se věty musí od-

- 6 Autorsky učebnici ČJ 3 NŠ připravil opět tým vedený Hanou Mühlhauserovou, v tomto ročníku doplněný oproti ČJ 2 NŠ o Jitku Zbořilovou. K dispozici jsme měli vydání z r. 2015. Stejný tým zpracoval také učebnice ČJ 4 NŠ (vydání z r. 2005). Až ČJ 5 NŠ (vydání z r. 2012) vytvořila čtveřice autorek už bez původní hlavní autorky, a to ve složení Helena Chýlová, Zita Janáčková, Eva Minářová a Jitka Zbořilová.
- 7 Slovník spisovného jazyka českého (dále SSJČ) zmiňuje transpozici výchozího příslovce *potom* do role spojovacího prostředku (souřadící spojky) ještě jako hovorovou a uvádí např. výskyt v koordinační skupině (*jdu tam*) *já, potom Jan a Jiří*. Srov. odkaz na SSJČ u hesla *potom* v Internetové jazykové příručce (dále IJP): <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=potom> Běžně se *potom* chová jako časové příslovce (s platností příslovecného určení) a využívá se k označení následnosti dalšího děje, srov. přísloví tamtéž: *Nejdřív se mlátí, potom se platí*. Příklad nedokončeného souvětí z učebnice ČJ 3 NŠ je téhož typu. Srov. také odkaz na SSJČ u hesla *potom* v IJP.
- 8 Kupodivu se zde jak na s. 5, tak na s. 80 označují jako větné vzorce (nikoli jako vzorce souvětí).
- 9 Vysvětlujeme si to tak, že zřejmě se ve škole, kde jsme si publikace zapůjčili, sešla různě stará vydání učebnic z Nové školy pro různé ročníky: učebnice ČJ 2 NŠ (z r. 2007) vzorce souvětí neuváděla, chyběly i v mnohem novějším ČJ 3 NŠ (z r. 2015), kdežto nejstarší vydání ČJ 4 NŠ (z r. 2005) s nimi ještě pracuje jako s opakováním z nižších ročníků, což by znamenalo, že postupem času se od vzorců souvětí v učebnicích ČJ z Nové školy upustilo.

dělit čárkou.¹⁰ Jako problematické se může jevit také to, že ve cvičeních na s. 135 se pracuje i s takovými spojovacími výrazy, které se v předchozím výkladu ani textech nikde nevyskytly (*i když, takže, kudy, zatímco*). Obzvlášť matoucí je užití nadvětné spojky *ale* na počátku nového větného celku, který mají děti dotvořit do podoby souvětí přidáním spojovacích výrazů a doplněním chybějících čárek.¹¹

Na rozdíl od citovaných učebnic z nakladatelství Nové škola nenarazíme v řadě starších učebnic *Český jazyk 2* až *Český jazyk 5*¹² z nakladatelství Alter na žádné fatální interpunkční omyly. Vstupní výklady ve 2. ročníku při vyvozování spojek neopomíjejí ani jejich roli při spojování slov, tedy nikoli pouze vět do souvětí. Na s. 63 se děti dozvídají o čárce, že „může oddělovat pouze slova“ a současně „může také oddělovat věty v souvětí“. Na s. 65 následuje poučení o tom, že před některými spojkami (*ale, aby, že, když, protože...*) se píše čárka. Prostor pro navazující výklad zůstává otevřený: „Později se dozvíte také o jiných spojovacích výrazech.“ Poté ve 3. ročníku je na s. 128 v rámečku shrnutí z 2. ročníku a v něm se mimo jiné uvádí: „Věty v souvětí můžeme spojovat spojkami. Před spojkami *a, i, nebo, ani* se čárka většinou nepíše. Před jinými spojkami se čárka píše vždycky (např. před spojkami *ale, aby, že, když, protože...*). Čárka se píše také vždycky, když jsou věty spojeny do souvětí beze spojky.“ Po tomto opakování následuje text, podle něhož žáci vyvodí poučku, že pro spojení vět do souvětí slouží také zájmena nebo příslovce a že spolu se spojkami se všechna tato slova nazývají spojovací výrazy. Pracuje se pak se vzorci typu *V1, který V2. V1, kdy V2*. Výborné je i to, že poněkud nepřesná poučka o „čárce před spojkou“ je na s. 129 rozšířena takto: „Spojovací výraz bývá obvykle mezi větami, někdy však stojí i na začátku souvětí“. K ilustraci slouží souvětí: *Když bude pršet, zůstaneme doma*. Jeho vzorec vypadá takto: *Když V1, V2*.

10 Podobně už na s. 124 nalézáme nepřesné vymezení, že „členy několikanásobného podmětu jsou odděleny čárkami nebo spojeny spojkami“. Přitom i z připojených příkladů je zjevné, že někdy se vyskytuje jak spojka, tak také čárka: *Bažanti, ale i koroptve se slétají na pole*.

11 Jde o cv. 8 na s. 135. Zadaný celek vypadá takto: *Ale živé zvíře není sbírka známek odložíme do zásuvky nás přestane bavit*. Dítě se má dovtípit, že v něm chybí zájmeno *kterou* a spojka *když* i příslušné dvě čárky: *Ale živé zvíře není sbírka známek, kterou odložíme do zásuvky, když nás přestane bavit*.

12 Hlavní autoři tvořili učebnice s odbornými i metodickými poradci. V navštívených ostravských školách bylo k dispozici vydání z r. 2001 (*Český jazyk 3*; hlavní autor Ladislav Dvorský), z r. 1999 (*Český jazyk 4*; hlavní autor Rudolf Čechura) a z r. 1996 (*Český jazyk 5*; hlavní autorka Jana Štroblová). I když jde o učebnice téměř nejstarší ze všech zapůjčených, jejich odborná kvalita je v syntaktických a interpunkčních pasážích nejlepší. Z vlastních zdrojů jsme doplnili *Český jazyk 2* hlavní autorky Zuzany Novákové (nejstarší vydání z r. 1994).

Z řady nakladatelství Fortuna byla na navštívených školách k dispozici pouze učebnice *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*, na níž autorsky spolupracovali Albína Měchurová, Kateřina Horáčková a Jiří Žáček¹³. Na s. 115 najdeme pod poněkud zavádějícím názvem *Jak čteme čárku?* jen velmi stručné souhrnné informace o používání interpunkce, a to nejen v rámci souvětí: „Čárkou od sebe oddělujeme např. a) větné členy ve skladební skupině (*Tatínek, maminka, bratr a já jsme odjeli.*), b) oslovení (*Tak se na to, pane Jando, podíváme.*), c) jednotlivé věty v souvětí (*Jana si nic nevymýšlela, nic si nepřidala, všechno se stalo právě tak, jak líčila.*).“ Už i poměrně netradiční příklad na souvětí naznačí, že učebnice akcentuje umělecké texty, kromě toho vede žáky k tvůrčímu psaní, dramatizaci a rétorické prezentaci. I z toho důvodu se učivo o interpunkční čárce spojuje s hlasovou intonací při čtení textu nebo moderování.

Pouze jedna škola, kde jsme ověřovali, které učebnice se využívají na 1. stupni, měla k dispozici učebnice ČJ z nakladatelství Fraus. Konkrétně šlo o *Český jazyk 2* (dále ČJ 2 F), pak o *Český jazyk 3* (dále ČJ 3 F) a *Český jazyk 4* (dále ČJ 4 F).¹⁴ Z hlediska podání prvotních výkladů vztahujících se k souvětí a interpunkci je znát, že jsou jen kusé. Použité poučky jsou strohé a stručné. Souvětí se velmi jednoduše vyvozuje ve 2. ročníku na s. 86 v souvislosti se slovními druhy a rolí spojek: „Spojení dvou nebo více vět označujeme jako souvětí. Věta i souvětí jsou větné celky. Slova, která spojují slova nebo věty, jsou spojky. Např. *a, ale, protože.*“¹⁵ Na kladení čárky se zde výslovně neupozorňuje, vzorce souvětí se zatím nezavádějí. Podrobněji a přesněji se žáci seznámí se souvětím, interpunkcí v něm i vzorci souvětí ve 3. ročníku. Poučka na s. 61 popisuje, z čeho se vzorec skládá: „Každou větu v něm označuje písmeno V. Pořadí vět označuje číslice. Vzorec obsahuje i všechny čárky mezi větami, spojovací výrazy (např. *protože, který, kdy*)

13 Bylo to 1. vydání z roku 1996 a používalo se na jedné ze škol nyní patrně jen jako doplňkový materiál k jiné učebnicové řadě.

14 Šlo o 1. vydání ČJ 2 F z roku 2008 (autorek Jaroslavy Kosové a Arlen Řeháčkové), ČJ 3 F z roku 2009 (autorek Jaroslavy Kosové, Gabriely Babušové a Arlen Řeháčkové) a ČJ 4 F z roku 2010 (autorek Jaroslavy Kosové a Gabriely Babušové). I když také těmto učebnicím už vypršela Doložka MŠMT (udělovaná na 6 let), ve škole byly ještě k dispozici. Blíže o dalším vydání a aktuálně platné Doložce MŠMT v pozn. 16.

15 Překvapivě se tu už ve cvičení na s. 83 objevují spojky, které děti v předchozím textu nenajdou (*když, ale*), na další straně při vymezení slovních druhů se přidává *nebo* (opět bez ukázky jeho využití v textu). Sotva se dá očekávat, že učitel nebo děti využijí např. úvodní text k celé učebnici, který oslovuje druháky na s. 5, ale v něm je patrné, že při uplatnění spojky *nebo* tápou v interpunkci i autorky, protože u stejného (eventualitního) *nebo*, kam by čárka nepatřila, jednou čárku daly a jednou nedaly: „Když vám nebude něco jasné, **nebo** vás prostě jen něco bude zajímat, hledejte odpověď: zeptejte se paní učitelky **nebo** pana učitele.“

a znaménko na konci souvětí.“ Teprve až na s. 139 se přidává poučení o tom, kde klást čárku: „Před spojkami se obvykle píše čárka. Čárka se většinou nepíše před spojkami *a, i, ani, nebo*.“ Se vzorci souvětí se systematicky pracuje také ve 4. ročníku. Doplnují se i čárky do souvětí, avšak připomenutí učiva z 3. ročníku na s. 97 se odvolává pouze na to, před kterými spojkami se čárka obvykle nepíše (nikde není zmínka o souvětích, kde věty nejsou spojeny žádným spojovacím výrazem, jen odděleny čárkou). Souhrnně se dá konstatovat, že tato trojice učebnic z nakladatelství Fraus neobsahuje vysloveně chybné formulace, nese však stopy nesystematičnosti a interpunkcí se nejdůkladněji, i když víceméně výběrově zabývá jen ve 3. ročníku.¹⁶

2 Poučení o interpunkci na 2. stupni ZŠ

Jak napověděla předchozí část 1, je při různorodosti využívaných učebnic a jejich výkladů možné, že mnohé děti přestoupí z 1. na 2. stupně ZŠ s málo ucelenou sumou základních interpunkčních poznatků, spíše disponují jen některými (někdy bohužel nepřesnými a zkreslenými) představami. Jak víme z praxe, obvykle jim dominuje silně zjednodušené přesvědčení, že čárky se mají psát před spojky a že před spojkou *a* se čárka nepíše. Vzhledem k tomu, že interpunkční pravopis se nepokládá za stěžejní pravopisné učivo 1. stupně, se ani učebnice, ale ani učitelé nesnaží tyto pasáže pojímat komplexně a zvýrazňovat je. Problémy spojené s nejednotnými učebnicemi i postupem (se vzorci souvětí i bez nich) jsme naznačili výše. Podle našeho názoru jde z hlediska základů znalosti interpunkce o promarněnou šanci, protože ty poznatky, které si dítě upevní už na 1. stupni, si s sebou

16 Pro srovnání jsme nahlédli do aktuálního vydání totožných učebnic, opatřených novou Doložkou MŠMT z r. 2014 (ČJ 2 F), z r. 2015 (ČJ 3 F) a z r. 2016 (ČJ 4 F), které máme k dispozici na katedře. Pasáže týkající se interpunkčního pravopisu jsou nezměněné. V ČJ 5 F, která se na navštívené základní škole nepoužívala, jsou výklady sice završeny, ale výsledná poučka na s. 105 je zbytečně komplikovaná a nepřehledná, nevyniká ani přesností a úplností. Vztahuje se ke spojkám v rámci kapitoly *Slovní druhy podrobněji*: „Spojky patří ke spojovacím výrazům (stejně jako např. zájmena *kteřý, jenž* nebo příslovce *kde, kdy*). Spojují slova (např. *Jezd kyně nese deku a sedlo.*) nebo věty (např. *Zkontroluj si kolo, než na něj nasedneš.*). Před spojkami se obvykle píše čárka, např. *Přijdeš, až to přečteš?* Před spojkami *a, i, ani, nebo* se čárka většinou nepíše, např. *Výtah se zastavil a lidé vystoupili.* Někdy se psát musí, např. *Víš to moc dobře, a (= ale přesto) hádáš se.* Souvětí je větný celek složený z několika vět. Spojovací výrazy mohou být umístěny i na začátku souvětí. Stavbu souvětí znázorňuje vzorec. Např. *Petr dostal encyklopedii, kterou si přál, ale ještě neměl čas, aby se do ní podíval. V1, kterou V2, ale V3, aby V4.*“

nese dál, a jsou-li nesprávné nebo zkreslené, je obtížné je změnit. Elementární interpunkce v jednoduchých případech (tzn. kladení interpunkční čárky) by mohla být žákům jasná a neměli by v ní na konci 1. stupně ZŠ chybovat, protože na 2. stupni je čekají rozšiřující výklady a mnohá náročnější interpunkční řešení.

Ve školách, které jsme navštívili, se potvrdilo, že nejpoužívanější řadou pro výuku češtiny na 2. stupni jsou učebnice z nakladatelství Fraus.¹⁷ Učebnice uvedeného nakladatelství na jedné straně doplňují v syntaktických částech množství detailních údajů i o interpunkci, ale na druhé straně je řada Český jazyk 6 až Český jazyk 9 (dále ČJ 6 F až ČJ 9 F) jako celek poznamenaná malou soustavností i značnou nesourodostí příslušných syntaktických a interpunkčních výkladů. Vedle toho se tu místy setkáme jak s nenáležitými a matoucími příklady, svědčícími o nepozornosti nebo odborné nezavědomlosti některých členů autorského týmu, tak s vysoce náročnými texty a zadáními ve cvičeních. Zaráží i to, že výklady pro 2. stupeň ZŠ málo korespondují s pasážemi věnovanými interpunkci v učebnicích ČJ 2 až ČJ 5 ze stejného nakladatelství Fraus.¹⁸

Podle RVP žák na 2. stupni ZŠ v písemném projevu zvládá také pravopis syntaktický jak ve větě jednoduché, tak také v souvětí, avšak v učebnicích ČJ z nakladatelství Fraus je kladení čárek do jednoduché věty omezeno na vybraná izolovaná poučení. Nebudeme zde zabíhat do detailů, protože problematikou učebnicové řady ve vztahu k syntaktickému pravopisu jsme se nedávno podrobně zabývali v samostatné knižní kapitole, na niž tímto odkazujeme (Svobodová, J., 2017, s. 131–138).¹⁹ Shrňme pouze, že učebnice se hned od ČJ 6 F průběžně věnují také obtížnějším typům, jako je např. kladení čárky do souvětí, kde se střídají věty na různých syntaktických úrovních a kde je nutno klást čárku před slučovací spojku *a*: *Marta seděla v křesle, které stálo u okna, a četla si knihu. Půjdeme ven, a když bude pršet, vrátíme se domů.* Za výhodné a správně žáky instruující považujeme plošné grafy souvětí, v nichž se odráží struktura souvětí a syntaktická úroveň dílčích vět, použité spojovací výrazy i kladení interpunkč-

17 Tím se značně liší od 1. stupně, protože tam měla pro žáky učebnice Fraus jediná škola, jak jsme konstatovali v části 1 a upřesnili v pozn. 14.

18 Učebnici ČJ 5 F, kterou na žádné z naší sledovaných škol na 1. stupni nepoužívali, jsme si doplnili z vlastních zdrojů, aby se dalo ověřit, jak vypadá návaznost syntaktických a interpunkčních výkladů z učebnic 1. a 2. stupně. Srov. v pozn. 16.

19 Toto naše zamyšlení nad syntaktickým pravopisem ve škole ani související kapitola v kolektivní monografii, ke které odkazujeme, rozhodně nemají za cíl napadat uvedené učebnice jako celek, ale pouze upozornit na nevyváženost a zřetelnou nepropojenost výkladů této syntaktické a interpunkční problematiky, z níž pak může pramenit rostoucí nejistota žáků a zvyšující se chybovost v užívání interpunkční čárky.

ní čárky.²⁰ Už od ČJ 6 F se do grafického znázornění souvětí promítla i vložená věta (*Mezi lidmi, kteří se shromáždili na náměstí, to zašumělo.*). Nejvíce syntaktického a interpunkčního učiva obsahují učebnice ČJ 8 F a ČJ 9 F, tam najdeme také četná cvičení na doplňování vynechané interpunkce, případně na korekci pravopisných chyb včetně interpunkčních.²¹ V ideálním případě není teoreticky zcela nepředstavitelné, že žáci na konci 9. ročníku ZŠ školy budou interpunkci kvalitně ovládat a že je nezaskočí ani cvičení obsahující některá komplikovanější souvětí. Jak vypadá praktická znalost interpunkčního pravopisu, napoví další část.

3 Varovné výsledky interpunkčního diktátu – longitudoální výzkumná sonda

Výsledky znalosti interpunkčního pravopisu (se zaměřením na kladení čárky v souvětí) jsme poprvé zjišťovali v roce 2003. Tehdy vznikl diktát *Saturnin* o 8 větných celcích, v němž se vyskytovala vesměs souvětí – některá nepřilíš složitá, jiná náročnější.²² V diktátu se objevily jen známé jevy, které jsou žákům vštěpovány už od 6. ročníku ZŠ: kromě běžného slučovacího *a* také využití této spojky, které vzhledem ke konstrukci souvětí vyžaduje psaní čárky, vložená věta, delší souvětí o více větách.

Totožný diktát jsme využili u žáků dvou nejvyšších ročníků ZŠ (nebo odpovídajících ročníků nižších gymnázií) ještě s odstupem, a to ve školním roce

20 Překvapuje to, že nikde nenajdeme „přemostění“ od lineárních grafů (vzorců souvětí) z 1. stupně, které se užívají od ČJ 3 F až do ČJ 5 F, směrem ke grafům plošným. To je jeden z příkladů odtrženosti (nepropojenosti) výkladů z učebnic ČJ Fraus pro 1. a 2. stupeň. Na 2. stupni se věty v souvětích najednou značí římskými číslicemi před značkou pro vedlejší větu V nebo hlavní větu H, aniž se zohlednilo, že na 1. stupni platila značka V pro větu a že číslování se uvádělo až za toto písmeno, a to arabskými číslicemi.

21 Srov. např. cv. 2 *Mýval* na s. 84 v učebnici ČJ 9 F, v němž se vyskytuje jak případ, kdy se čárka musí umístit před slučovací *a* z důvodu sousedství vět na různých syntaktických úrovních (*Obratnými prsty se probírají v pobřežním bahně, a když se jim v dlani něco pohne, pevně to sevřou.*), tak více případů, kdy slučovací *a* spojuje věty na stejné úrovni a čárka se nepíše (srov. dvojici vedlejších vět takto spojených pomocí slučovacího *a* v souvětí *Není to tedy žádný domácí mazlíček, který bude za vámi běhat jako pejsek a nechá se drbat za ušima.*).

22 Znění diktátu s doplněnou interpunkcí uvádí Příloha 1. Diktát byl žákům při testování předložen vytištěný, avšak bez čárek, ty měli žáci dopsat. Text diktátu vznikl na základě zadání diplomové práce Radima Šinka.

2012/2013. Interpunkční znalosti jsme opakovaně testovali znovu ve školním roce 2015/2016 a naposled 2017/2018, dvě poslední dílčí sondy se týkaly výhradně žáků 8. a 9. ročníků ZŠ.²³

Celkem jsme prověřili v rozmezí téměř patnácti let shodou okolností přesně 900 žáků nejvyšších tříd základní školy (nebo odpovídajících ročníků nižších gymnázií) a dospěli jsme k závěru, že v průměru každý žák udělal ve stejném diktátu *Saturnin* více než 7 interpunkčních chyb (7,15). Alarmující však je, jak počet interpunkčních chyb postupně vzrůstá až do roku 2017/2018, kdy dosáhl maxima. Ukazuje to tabulka:

| ŠKOLNÍ ROK | počet testovaných žáků | počet interpunkčních chyb celkem | průměr interpunkčních chyb na žáka |
|------------|------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| 2003/2004 | 201 | 888 | 4,4 |
| 2012/2013 | 275 | 1546 | 5,6 |
| 2015/2016 | 205 | 1612 | 7,9 |
| 2017/2018 | 219 | 2387 | 10,9 |

Kdybychom se zamysleli nad tím, jak je možné, že u téhož diktátu žáci chybují s postupem času stále významněji, dospějeme při detailní analýze k závěru, že narůstá počet chyb nejen v komplikovanějších celcích, ale počet nesprávných řešení kupodivu přibyl i v přehledných souvětích. Souvislost to jistě má i s klesajícím zájmem o užívání interpunkce v ostatních (nikoli jen školních) žákovských textech, proto je také nejčastějším nedostatkem vynechávání interpunkční čárky. Doložit ji lze např. na větném celku č. 2, jímž je souvětí tvořeném dvěma větami (srov. znění diktátu v Příloze 1), kde bylo třeba pouze oddělit čárkou hlavní větu od věty vedlejší. Tím, že vedlejší věta byla připojena k hlavní pomocí spojky *jako*, která nepatří k nejfrekventovanějším a nejznámějším, takže řadě testovaných žáků se nevybavilo ani zjednodušené pravidlo, že „čárka se píše před spojkou“, a tím, že celek byl ve srovnání s ostatními výrazně kratší, některé žáky ani nenapadlo čárku

23 Dokladový materiál čerpáme ze čtyř diplomových prací, které autorka tohoto textu vedla na Ostravské univerzitě a na Slezské univerzitě v Opavě. Práce napsali Radim Šink, Michaela Škrabalová, Lucie Nováková a Veronika Samsely. Blíže viz v seznamu použité literatury a dalších zdrojů.

doplnit. V první sondě 2003/2004 právě v tomto jevu ve 2. celku chybovalo 34 respondentů z 201 (17%; další 4 chyby byly čárky navíc v nesprávných pozicích), v nejnovější sondě 2017/2018 už obě věty od sebe neoddelilo čárkou 83 žáků z 219 (38%; dalších 54 chyb představovaly čárky navíc v nesprávných pozicích). Je tedy vidět, že kromě vynechávání interpunkce se masově šíří neodůvodněné přidávání interpunkční čárky na libovolná místa v textu, svědčící o nízkém až mizejícím povědomí dětí o syntaktické výstavbě větného celku. Není pak divu, že v komplikovaných, i když nikoli nepřehledných souvětích žáci zcela ztrácejí jistotu a spoléhají na okamžitý odhad.²⁴ Nejlépe dopadal při všech čtyřech sondách přehledný celek č. 4, představovaný souvětím s 1. větou hlavní, 2. větou vedlejší (připojenou že) a 3. větou opět hlavní (použitá odporovací spojka *avšak*), a to patrně právě kvůli výskytu těchto známých spojek, ale i u něho počet chyb postupně narůstal: v sondě 2003/2004 v něm chybovalo necelých 5 % žáků, kdežto v poslední sondě 2017/2018 procento chybujících vzrostlo na téměř 45 % (bez chyby mělo tento celek 121 žáků z 219, tj. 55,3 %). Celkově vzato byl v nejnovější sondě 2017/2018 nejlepší dosažený výsledek 2 interpunkční chyby v celém diktátu, naopak nejhorší výsledek 31 chyb (přitom vynechaných čárek v předloze *Saturnin* bylo 21).²⁵

4 Výhled a nápravné možnosti

Podle našich pozorování i předchozích zkušeností se ukazuje, že znalost užívání interpunkce v češtině se rozhodně musí opírat o znalosti z větné skladby,²⁶ a to už od 1. stupně ZŠ. Neobstojí námitka, že v komunikační praxi mládeže se od uplat-

24 Od jedné ze studentek češtiny na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity víme, že v praxi někteří češtináři žáky od užívání přesných pravidel při kladení čárky spíše odrážejí s poukazem na to, že lepší je psát „podle citu“. Totéž nám potvrdila jedna z učitelek ZŠ, podle jejíhož mínění je např. v učebnici ČJ 9 F pouček celkově až příliš, žáky na ně neodkazuje, požaduje místo nich přidat cvičení. Takové názory učitelů z praxe naznačují, že problémy se znalostí a aplikací interpunkčních pravidel mohou být i na straně učitelů. Pravidla, která sám učitel spolehlivě nezná, resp. nemá je spjata s syntaktickou analýzou konkrétního textu, nemůže žákům srozumitelně vysvětlit a nemůže na nich trvat při odůvodňování interpunkce. Nerozliší pak ani nenáležitě, předimenzované nebo vadně zpracované ukázky z učebnic ČJ od toho, co je přehledné, vhodné a bez chyb.

25 Srov. blíže v Příloze 2 – spojnicovém grafu chybovosti, který zaznamenává počet chyb zachycených v jednotlivých souvětích č. 1 až 8 z diktátu *Saturnin* ve všech čtyřech dílčích výzkumných sondách.

26 Psal o tom v *Naši řeči před lety* i význačný teoretik pravopisu Miloslav Sedláček, spoluautor dosud platné pravopisné kodifikace (srov. Sedláček, 1989).

nění interpunkce v psaných sděleních ustupuje a v některých textech se na zcela rezignuje (e-maily, chaty). Na jiném místě (srov. Svobodová, J., 2017, s. 139) jsme vyslovili přesvědčení, že „propojení tradiční školské syntaxe s valenčním přístupem a aspekty sémanticko-pragmatickými se nevyklučuje“. I proto pokládáme za žádoucí a správné, aby se interpunkce spolu s učivem o větě a souvětí prezentovaly žákům hned od mladšího školního věku, právě zde na 1. stupni totiž spatřujeme nezbytný počátek dlouhé cesty k výhledovému interpunkčnímu mistrovství. K nápravě současného neutěšeného stavu znalosti interpunkce na konci povinné školní docházky dětí, podchyceného sondami prezentovanými zde ve 3. části, přinášíme nyní několik doporučení.

- a) Ideální pro prvotní seznámení se souvětím a kladením čárky v jeho rámci²⁷ se jeví **vzorce souvětí**, tedy jednoduché lineární grafy. Jako specifické modelové cvičení umožňují i kreativní práci žáků už od 1. stupně ZŠ a cenným způsobem přispívají k rozvíjení jejich komunikační kompetence: žáci mohou podle stejného modelu tvořit různá souvětí, zapisovat je včetně interpunkce, všimát si spojovacích výrazů, jejich umístění i jejich případné zaměnitelnosti.²⁸
- b) U interpunkční čárky jako členicího znaménka se opakovaně přimlouváme, aby nebyla chápána jako znaménko, které se píše před spojkou (nebo nejčastěji před spojkou), ale jako prostředek, kterým se od sebe syntaktické výrazy (větčné, ale i nevětčné povahy) ODDĚLUJÍ, který se klade MEZI NĚ, v souvětí tedy mezi věty.
- c) Dále je třeba hledat důvod, proč se čárka mezi větami používá: důvody budou přibývat s postupem znalosti mluvnice. První zásada, kdy se čárka MÁ do souvětí mezi věty NAPSAT, by zněla, že čárka se píše (klade) mezi věty spojené JINAK než *a, i, ani, nebo* – neboli také mezi věty, které nejsou spojené žádným spojovacím výrazem (protože ty samozřejmě nejsou spojeny pomocí *a, i, ani, nebo*). Výsledné základní poučení pro žáky mladšího školního věku je, že ČÁRKA SE PÍŠE MEZI VĚTY V SOUVĚTÍ, pokud nejsou spojeny *a, i, ani, nebo*.
- d) Není žádoucí, aby se v učebnicích pro žáky mladšího školního věku výchozí poučky o spojování vět do souvětí a o psaní čárky různě překrucovaly a pozměňovaly, neboť i dobře míněná inovace může znamenat znejistění žáků.

27 Dalším samostatným tématem je kladení čárky v rámci jednoduché věty, zde se učebnicové výklady rovněž různí, zasloužily by analýzu a systematické zpřesnění. Některé poznámky k tomuto učivu na 2. stupni (učebnice Fraus) viz Svobodová, J., 2017, s. 133.

28 K tomu aktuálně v ČJL také Suda, 2017/2018. Autor několikrát připomíná, jak důležitá je kreativní práce se schémata u syntaktického učiva v hodinách češtiny.

- e) Jazykový materiál by měl být jasný, srozumitelný, bez komplikovaných případů a výjimek, aby se znalost interpunkce mohla upevnit a přejít v dovednost při zápisu souvětí. Na to, že někdy i uvedené spojky *a, i, ani, nebo* mohou vyžadovat kladení čárky, není zpočátku třeba upozorňovat nadměrně ani příliš často, zejména pak se nemají bezdůvodně zařazovat do učebnic 1. stupně texty, kde se takové odlišné interpunkční případy vyskytují, aby se elementární znalost interpunkce hned nerozkolísala.
- f) Na upevněné základy interpunkčního pravopisu z 1. stupně je třeba plynule navázat na 2. stupni ZŠ. Nová poučení by se měla ústrojně propojovat se základními poučkami z 1. stupně tak, aby žáci odůvodňování interpunkce jen zpřesňovali a rozšiřovali. Od lineárního grafu souvětí se postupně dostanou ke grafu plošnému, ideálně pak využívajícímu symboly známé z 1. stupně, např. V1, což byla 1. věta v pořadí v souvětí, by se mohla na 2. stupni po vyzvození hlavních a vedlejších vět označit přesněji jako HV1 (bude-li to hlavní věta) nebo VV1 (bude-li to vedlejší věta). Symbol V nadále znamená „věta“, před něj se jen předsune H jako „hlavní“ nebo další V jako „vedlejší“.²⁹
- g) Pokládáme za nutné zdůraznit, že ani syntaktické, ani interpunkční učivo na ZŠ neznamenaí odklon od komunikačně pojaté výuky češtiny. Umožňuje snáze proniknout do stavby větných celků a správně je zaznamenat v písemných projevech, usnadní variování různých typů a podporují pestrost ve vyjadřování. Proto se vyplatí systematická práce,³⁰ přesné pojmenovávání a rozlišování syntaktických jevů a poukazování na vnitřní výstavbu vyskytujících se větných i souvětých konstrukcí.
- h) Jako u všech pasáží mluvnického a pravopisného učiva je nanejvýš žádoucí, aby učitel češtiny co nejpřesněji rozuměl jejich lingvistické podstatě a byl zdatný rovněž didakticky natolik, že se nebude spoléhat na všechny údaje z učebnic nebo příruček pro učitele, ale dokáže méně zdařilé učebnicové texty adekvátně nahradit, odstranit zadání, která nesmyslně odvádějí pozornost od češtiny a jejího poznávání, vymyslet vhodnější úkoly k řešení, nejasné nebo pochybné formulace přehodnotit a užitečně obměnit.

29 Např. *Když bude pršet, zůstaneme doma*. Značení na 1. stupni: *Když V1, V2*. Značení na 2. stupni: *Když VV1, HV2*. Není rozhodně na škodu, když se zprvu využívá lineární podoba takto upraveného grafu i na 2. stupni ZŠ.

30 Na nutnou systematickosti a přesnosti upozorňoval (s odkazem na středoškolskou výuku češtiny a práci se jmennými kategoriemi) zcela nedávno také Adam, 2017/2018. Totéž platí pro ZŠ, dokonce podle našeho mínění ještě naléhavěji.

Literatura a další zdroje:

ADAM, R. (2017/2018): Postup při morfologickém rozboru jmenných tvarů.

Český jazyk a *literatura*, ročník 68, č. 5, s. 222–229. (The Procedure of Morphological Analysis of Noun Forms.)

Internetová jazyková příručka [online]. Ústav pro jazyk český AV ČR, Praha. [cit. 2018-05-01]. Dostupné z: <<http://prirucka.ujc.cas.cz/>>. (Internet Language Reference Book.)

NOVÁKOVÁ, L. (2016): *Znalost české interpunkce u žáků základních škol*.

Diplomová práce. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. (Knowledge of Czech punctuation of the elementary school pupils.)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2017): [online].

Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 2018-05-02]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>. (Framework educational program for elementary education.)

SAMSELY, V. (2018): *Znalost české interpunkce u žáků základních škol*.

Diplomová práce. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. (Knowledge of Czech punctuation of the elementary school pupils.)

SEDLÁČEK, M. (1989): Čárka před spojkou a. *Naše řeč*, 1989, ročník 72, č. 1, s. 11–19. (The comma before the conjunction a.)

SUDA, Z. (2017/2018): K tvořivosti v jazykovém a slohovém vyučování. *Český jazyk a literatura*, ročník 68, č. 1, s. 12–20. (Creativity in language and stylistic teaching.)

SVOBODOVÁ, J. (2017): Syntaktický pravopis v teorii a školní výuce. In Svobodová, J. a kol. *Principy a cesty školní výuky českého jazyka*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, s. 122–145. (Syntactic spelling in the theory and school teaching.)

ŠINK, R. (2004): Úroveň znalosti interpunkčního pravopisu na 2. stupni ZŠ.

Diplomová práce. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. (Level of knowledge of Czech punctuation on elementary school.)

ŠKRABALOVÁ, M. (2013): *Znalost interpunkčního pravopisu u žáků a studentů*.

Diplomová práce. Opava: Filozoficko-přírodovědecká fakulta Slezské univerzity v Opavě. (Knowledge of punctuation orthography among students.)

Použité školní učebnice češtiny:

ČECHURA, R., DVOŘÁKOVÁ, D. (1999): *Český jazyk pro čtvrtý ročník*. Praha: Nakladatelství Alter.

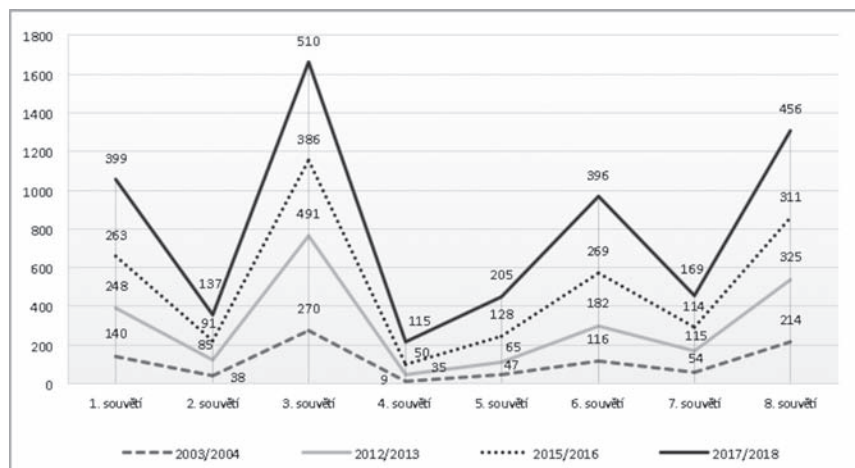
- DVORSKÝ, L., LOVIS, K. (2001): Český jazyk pro třetí ročník. Praha: Nakladatelství Alter.
- CHÝLOVÁ, H. a kol. (2012): Český jazyk 5. Brno: Nová škola.
- MĚCHUROVÁ, A. a kol. (1996): Český jazyk pro 5. ročník základní školy. Praha: Nakladatelství Fortuna.
- MÜHLHAUSEROVÁ, H. a kol. (2007): Český jazyk 2. Brno: Nová škola.
- MÜHLHAUSEROVÁ, H. a kol. (2015): Český jazyk 3. Brno: Nová škola.
- MÜHLHAUSEROVÁ, H. a kol. (2005): Český jazyk 4. Brno: Nová škola.
- NOVÁKOVÁ, Z., ŠVEJDOVÁ, V. (1994): Český jazyk pro druhý ročník. Praha: Nakladatelství Alter.
- KOSOVÁ, J., ŘEHÁČKOVÁ, A. (2008): Český jazyk 2. Učebnice pro 2. ročník základní školy. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- KOSOVÁ, J., BABUŠOVÁ, G., ŘEHÁČKOVÁ, A. (2009): Český jazyk 3. Učebnice pro 3. ročník základní školy. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- KOSOVÁ, J., BABUŠOVÁ, G. (2010): Český jazyk 4. Učebnice pro 4. ročník základní školy. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2012): Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2013): Český jazyk 7: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2014): Český jazyk 8: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2015): Český jazyk 9: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- POTŮČKOVÁ, J. (2009): Český jazyk pro 2. ročník základní školy. 2. díl. Brno: Studio 1 + 1.
- POTŮČKOVÁ, J. (2001): Český jazyk pro 3. ročník základní školy. 2. díl. Brno: Studio 1 + 1.
- ŠTROBLOVÁ, J. (1996): Český jazyk pro pátý ročník. Praha: Nakladatelství Alter, 1996.

Příloha 1 – znění diktátu s doplněnou interpunkcí

Saturnin

1. Přiznám se, že v tu chvíli, kdy zaznělo Barbořino jméno, jsem zrudl jako pivoňka, ale dědeček si toho vůbec nevšiml.
2. Také Saturnin vypadal, jako by byl její jméno přeslechl.
3. Nevnímals jsem dobře, co dědeček dále povídal, a vzpamatoval jsem se, až se mě žertovně optal, proč jsem nepřišel po řece se svou obývací lodí.
4. Chtěl jsem mu odpovědět, že mi v tom zabránily jezy četných elektráren, avšak rozmyslel jsem si to.
5. On vlastně ani na moji odpověď nečekal, spokojeně se pochechtával, šibalsky mžoural očkami a znenadání mě pobaveně udeřil do zad.
6. Večer jsem seděl ve svém pokoji a přemýšlel jsem, jak nedokonalé jsou úsudky, které si člověk učiní o svých bližních, neboť dosud jsem považoval dědečka za mrzutého starého pána, který je poněkud sobecký.
7. Zřejmě jsem mu křivdil a dnes jsem si marně lámal hlavu, odkud dědeček ví o mém zájmu o slečnu Barboru.
8. To teď stejně bylo vedlejší, poněvadž hlavní bylo, že ji pozval a že na mě čeká nejrozkošnější dovolená, jakou jsem kdy prožil.

Příloha 2 – vývoj chybovosti u jednotlivých souvětí v sondách od 2003/2004 po 2017/2018



K PREZENTACI VYJMENOVANÝCH SLOV V NĚKTERÝCH UČEBNICÍCH ČESKÉHO JAZYKA

To Presentation of the Listed Words in Some Textbooks of the Czech Language

Darina Hradilová

Abstrakt: Příspěvek ukazuje způsoby výkladu tzv. vyjmenovaných slov v kodifikačních zdrojích v historickém kontextu a následně konfrontuje jejich výklad v současných kodifikačních příručkách s jejich didaktickým podáním v učebnicích. Zaměřuje se přitom na systematicčnost a přiměřenost didaktického zjednodušení, na soustavnost a komplexnost výkladu daného jevu a na výběr prvků adekvátních komunikačně pojatým cílům výuky. Materiálově je založen na příručkách označovaných jako Pravidla pravopisu (z let 1854–1993) a na vybraných učebnicích českého jazyka pro první stupeň základní školy.

Klíčová slova: pravopis, Pravidla pravopisu, vyjmenovaná slova, učebnice, přiměřenost učiva

Abstract: The paper presents ways of interpreting the so-called listed words in codification sources in the historical context and then confronts their interpretation in the present codification manuals with their didactic explanation in textbooks. It focuses on the systematicness and adequacy of didactic simplification, on the consistency and complexity in approach to this phenomenon and on the selection of elements adequate regarding to the communication goals of the teaching. The material is based on manuals, known as Pravidla pravopisu (between 1854–1993) and on selected textbooks of the Czech language for the elementary school.

Keywords: spelling, Pravidla pravopisu, listed words, textbooks, didactic principles

1 Úvodem

V souvislosti s obsahem vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura¹ odborná i laická veřejnost často debatují o tom, co a jak má být vyučováno, diskutuje se o potřebě dát některým jevům či tématům větší prostor, a naopak o možnosti odsunout jiná do pozadí. Diskutuje se také o postavení pravopisného vyučování v rámci předmětu ČJL, ovšem o pozici jednoho z pravopisných jevů, tzv. vyjmenovaných slov, se prakticky nepochybuje.² Osvojení si správného zápisu *i/y* po pravopisně obojetných souhláskách je vnímáno jako jeden ze zásadních vzdělávacích milníků a je otázkou, proč tomu tak je – zda je důvodem právě důraz, který je na tento jev kladen ve školské praxi, nebo subjektivně pocíťovaná důležitost a obtížnost daného jevu (možná podpořená právě školským akcentováním této znalosti). Schopnost správně zapsat *i/y* bývá považována za znak vzdělanosti, někdy dokonce bývá ztotožňována s obecnými intelektuálními schopnostmi, jak to ukazují např. některé komentáře v internetových diskusích.³

V následující stati si neklademe za cíl posuzovat obecné aspekty pravopisného vyučování v rámci předmětu ČJL, ale chceme popsat, jak jsou tzv. vyjmenovaná slova vykládána v učebnicích předmětu ČJL. Zaměřit se přitom hodláme na to, jak jejich prezentace reflektuje základní pedagogické zásady. Dále chceme na tzv. vyjmenovaná slova nahlédnout optikou Českého národního korpusu a zjistit tak, do jaké míry jejich výběr⁴ koresponduje s komunikačními zvyklostmi, resp. potřebami uživatelů jazyka. Motivem pro naznačenou úvahu a zvolenou metodologii jsou dvě skutečnosti: jednak neznalosti, které v dané problematice vykazují posluchači nastupující ke studiu bohemistiky, ačkoli jsou zhusta přesvědčeni, že „vyjmenovaná slova“ dávno znají, jednak setkání se zahraničními bohemisty, kteří po přeložení některých slov do jejich mateřských jazyků konstatovali, že takové slovo ve své mateřštině znají pouze pasivně a že o jeho významu mají jen mlhavou představu, neboť se jedná o slova mimo běžnou komunikační potřebu.

1 Dále budeme užívat zkratku ČJL.

2 V čase mezi odevzdáním článku do tisku a jeho korekturou měla autorka možnost vyslechnout na konferenci *Spisovná čeština a jazyková kultura 2018* příspěvek doc. PhDr. Martiny Šmejkalové, Ph.D., s názvem *Jakou češtinu se učí čeští žáci v hodinách českého jazyka?* Referát rovněž poukazoval na problematiku vyjmenovaných slov v kontextu současné komunikace a myšlenkově souzněl s tímto textem.

3 „Pane Jiroušku, ona ta Vaše mozková kapacita taky nebude tak velká, jak si myslíte. Máte pravopis jak druhák ZŠ. Každopádně děkuji za názor...“ (z diskuse na serveru Novinky.cz).

4 Jedná se jednak o výběr ze škály základních vyjmenovaných slov, jednak o volbu mezi tzv. základovým slovem a jeho obvyklejším derivátem.

2 Vyjmenovaná slova v kontextu vývoje Pravidel českého pravopisu⁵ a dalších pravopisných příruček

Příručky s poučeními o pravidlech pravopisu určené zpravidla pro školu a veřejnost mají v českém prostředí dlouhou tradici. Buď byly užívány ve školské praxi přímo, nebo se o ně učební texty opíraly, pojetí tzv. vyjmenovaných slov se v nich však lišilo a lišila se i užívaná terminologie. Již v roce 1854 byl vydán spisek s názvem *Pravidla českého pravopisu praktickými příklady vysvětlená*, v němž je psaní *i/y* po obojetných souhláskách uvnitř slova prezentováno způsobem v podstatě blízkým dnešním PČP. Autoři vycházejí z předpokladu, že se v takových případech píše obvykle (současnou lingvistickou terminologií neutrálně či bezpříznakově) měkké *i* a že je nutno z této „pravidelnosti“ některá slova vyjmout – odtud pak zřejmě termíny „vyňatá“ či „vybraná slova“ užívané v některých starších učebnicích /1/.

/1/ **i, í, y, ý - §. 40:**⁶ Na užívání těchto samohlásek v řeči velmi mnoho záleží [...] po obojetných souhláskách (§. 2.) ve kmenu vždy **i, í**, jako: bič, bída, fiala, fik, líska, lípa, milost, míra, pivo, plíce, silný, síra, víra, vlnu, zima, zívám. Vyjmi ale následující slova, i se všemi od nich odvozenými; ta mají **y**. **B:** by, byt (obydlí), bydlo (obydlí), babyka, bylina, bystrý, kobyla, obyčej. **L:** lysý (lysati, lysina), lyska (vodní pták), lýko (lejčí), mlynář (mlýnice), plynu (vyplývám), slynu, slyším, blýskám. **M:** mysl (smysl, myšlenka), myslivec, myš, odmykati, mylný (omyl, mýlka), myji (myč, pomyje), mydlář (mydliti). **P:** pýcha (pyšný, pýchati), pýř (pýřiti, pýření), pysk (ret), pytel, kopyto, zpytovati, třpytiti se. **S:** syn, sypu, syt, syčeti, sýr (syrovátka), osyka, syrový. **V:** vy (vykám), vysoký (výše, povýšiti), výtí (jako vlk), výheň, výr (sova), výskati (si vesele), vyza (vyzina), vyžle, zvyk, žvýkati. **Z:** brzy, jazyk, nazývám. (s. 37–38)

K pravopisným příručkám počítáme také publikaci Františka Vymazala⁷ *Prostonárodní český pravopis* (1889). F. Vymazal uvádí zcela originální terminologii: vyjmenované slovo označuje jako tzv. etymon, protože k němu pak vztahuje

- 5 Příručky typu Pravidla českého pravopisu dále označujeme jen zkratkou PČP a odlišujeme je rokem vydání, tedy např. PČP 1902, PČP 1921 atd.
- 6 Zde i dále zachováváme původní zápis, např. tvar *slovích*, včetně kladení interpunkčních znamének, které je mnohdy v rozporu se současnou normou. Zachováváme také původní grafiku včetně zdůraznění tučným písmem nebo kurzívou.
- 7 Fr. Vymazal byl úspěšným autorem naučných a populárně-naučných publikací typu „snadno a rychle“, tedy např. *Francouzsky snadno a rychle* (1892), *Anglicky ve 40 úlohách* (1909), ale také *Cikánsky snadno a rychle* (1900) či *Staroslovansky (starobulharsky) snadno a rychle* (1900). Publikoval také řadu prací, které zprostředkovávaly češtinu cizincům, zejména německy mluvícím, např. *In 50 Lektionen Böhmisch* (1895).

pravopis řady slov, která jsou od něj vytvořena a která jsou jím etymologicky vyložitelná /2/.

/2/ „Jak píšu základní slovo čili etymon, tak píšu všechny odvozeniny. To je etymologické psaní. Takových základních slov (etymů) jako býti není mnoho, jsou asi tato. Po **b** stojí *y*: býti, bystrý, Bystřice, býk, kobyla, obyčej a v cizím slově labyrint (bludiště). Po **p**...“

Za přímého předchůdce dnešních PČP bývá považována příručka z roku 1902 s názvem *Pravidla hledící k českému pravopisu a tvarosloví s abecedním seznamem slov a tvarů*. Také tento zdroj rozlišuje hlásky měkké, tvrdé a obojetné a upozorňuje uživatele na to, že při psaní *i/y* po souhláskách obojetných se nelze opřít o sluchový vjem, protože obě *i/y* vyslovujeme stejně a správný zápis dává do souvislosti s výslovností v obecné češtině, tedy s alternací [ý] a [ej] /3/. Přirozeně si klademe otázku, jak se s takovou poučkou, která se opírala o regionálně podmíněný uživatelský úzus, vyrovnávali mluvčí, resp. pisatelé z jiných oblastí, kterým byla alternace [ý] a [ej] cizí. U dalších slov, kde nelze spoléhat na zmíněnou alternaci, odkazují autoři k abecednímu hesláři, který je součástí příručky, aniž by podávali jakýkoli ucelený či souborný seznam /4/.

/3/ „Píšeme *ý*, kde se obecně vyslovuje místo něho *ej*; a píšeme *y*, kde tvar některý příbuzný má na téměř místě v obecné výslovnosti *ej*. Tedy např. býti, pýcha, mýliti, výška, sýpka, mlýn [...] poněvadž se obecně říká *bejt*, *pejcha*, *mejlit*, *vejška*, *sejпка*, *mlejн* [...] a dále *byt*, *obydlí*, *pyšný*, *omyl*, *vyšoký*, *sypati*, *mlýnář* atp., poněvadž ve slovích příbuzných býti, pýcha [...] se vyslovuje obecně *ej*.“ (s. 11)

/4/ „... slabiky vnitřní, které tu mají *-y-*, *-ý-*, uvozují se v mluvnicích a jsou uvedeny na svých místech zde dále v seznamu abecedním.“ (s. 12)

Na jmenovanou příručku z roku 1902 navazují *Pravidla českého pravopisu s abecedním seznamem slov a tvarů* z roku 1921; podobně odkazují k souvislosti psaní *y/ý* po obojetných souhláskách s obecnou výslovností [ej] /5/, navíc však přímo jmenují ta slova, v nichž se píše *y* a explicitně zmiňují nutnost osvojit si je pamětně /6/. Za povšimnutí stojí řazení skupin slov, v nichž píšeme *y* – pořadí B, P, M, V, S a Z neodpovídá ani řazení abecednímu ani řazení podle počtu takových slov ve skupině příslušející k jedné obojetné souhlásce.

/5/ „Píšeme *ý*, kde se obecně v Čechách vyslovuje místo něho *ej*; a píšeme *y*, kde některý tvar příbuzný má na téměř místě *ý* (v obecné výslovnosti *ej*). Tedy např. býk, býlí, býti, bývati (obývati atp.), klopýtnouti, netopýr, pýcha, pýchavka, pýř, pýřiti se, slepýš, hlemýžď, Kamýk, mýliti, mýti, mýdlo, mýto, mýtiti, výheň, výr, výskati, výška, výti, žvýkati, vý- (výmluva, výlet atp.), sýček, sýkora, sýpka, sýr, blýskati, lýko, lýtko, mlýn, plýtvati, slýchati ...“ (s. VIII)

/6/ „Kromě toho jest nutno některá slova, v nichž se píše *y* (*ý*), prostě si pamatovati. Jsou to: obyčej, babyka, Bydžov, bystrý (bystřina, Bystřice), kobyla, kopyto, pykati, pysk, zpytovat, pytel, třpytiti se, hmyz, mys, mysl (mysliti, myšlenka, myslivec, smysl, Nezamysl, Litomyšl), myš, vudra, povyk, zvyk (obvyklý), vyza, vyžle, usychati (vysychati atd.), syčeti (sykot), syn, syrob, sysel, syť (syťiti), pelyněk, polykati, lysý (lysina, lyska), lyže, plyn (plynouti), plytký, slynouti, vlys, Volyň, jazyk (jazýček), brzy, nazývati.“ (s. VIII–IX)

Pravidla českého pravopisu s abecedním seznamem slov a tvarů z roku 1941 už formálním uspořádáním i způsobem výkladu odpovídají současné podobě PČP. V kapitole nazvané *Označování hlásek písmeny* v oddílu C konstatují, že po obojetných souhláskách píšeme někdy *i/í*, jindy *y/ý*. Následuje výklad o psaní *i/y* v koncovkách, o pozici mimo koncovku tato příručka píše, že je třeba si pravopis pamatovat, a uvádí konkrétní slova, v závorce pak i jejich deriváty /7/. Stejně jako v předcházejících PČP 1921 jsou tato slova uváděna podle příslušné obojetné souhlásky, ovšem nikoli abecedně, tedy v pořadí B, P, M, V, Z, S, L. Teprve v poznámce malým písmem je uvedeno, že pomůckou pro zápis může být nářeční výslovnost, nyní uvádějící i varianty jiné než obecněčeské /8/.

/7/ **by, bý:** býk (býček, býkovec), býlí (bylina, býložravec), *bystrý* (bystřina, Bystřice), *býti* (bych, aby, byt, bytost, dobýti, nabýti, dobytek, nábytek, zbytek, bývat, obyvatel), *babyka*, *kobyla* (Kobylisy), *obyčej* (obyčejný); *Bydžov*, *Přibyslav*. (s. IX–X)

/8/ „V mnohých případech je pro určení tvrdého *y*, *ý* dobrou pomůckou ten nářeční zjev, že se *y* mění v *ej*, někde v *é*. Má-li tedy obecný jazyk bejk (bék), bejlí, netopejr, slepejš [...] můžeme souditi že spisovný má v těchto případech *ý*, v příbuzných pak slovech se slabikou krátkou *y*: bylina, mylný...“ (s. XI)

PČP 1957 a PČP 1993 prezentují vyjmenovaná slova formou seznamů v abecedním uspořádání s drobnými odchylkami. Liší se především ve slovech *lyšaj/lišaj* a *syrup/sirup*, u nichž byla jejich nová grafická podoba zdůvodněna novými výsledky etymologického zkoumání (srov. Hausenblas, 1957, 195–201, Hrušková, 1958, 61–63). Současně platná PČP a ve shodě s nimi *Akademická příručka českého jazyka* (2014) podávají seznamy základních vyjmenovaných slov rozšířené o některé jejich deriváty a některá vlastní jména /9/.⁸

/9/ **by, bý: být** (bych bys, by, bychom byste, abych, abys, aby, ..., kdybych, kdybys, kdyby..., byti živobytí, bývat, bývalý, byt, bytná bytový, bytelný, bytost, bydliť, bydliště, obydlí, bydlo (tj. příbytek, živobytí), dobýt, dobytek, dobytce, dobytkařství, nabýt, nabývat, nábytek, obývat, obyvatel, obyvatelstvo, odbýt, odbyt, neodbytný, pozbytý, přebýt, přebývat,

8 Jako příklad uvádíme pouze podobu vyjmenovaných slov po souhlásce B, vzhledem k snadné dohledatelnosti nepovažujeme za nutné vypisovat zde všechny další řady.

přebytek, přibýt, přibývat, příbytek, ubýt, ubývat, úbytek, zbývat, zbytek, zabývat se), **obyčej** (obyčejný), **bystrý** (bystře, bystrost, bystřina, Bystrc, Bystřice), **bylina** (bylí, býložravec, černobýl, zlatobýl), **kobyła** (kobyłka, Kobylisy), **býk** (býček, býčí, býkovec), **babyka**; Bydžov, Příbram, Bylany, Hrabyně, Zbyněk.

3 Vyjmenovaná slova ve vybraných učebnicích českého jazyka

Učebnici vnímáme jako text, který je nositelem didaktické informace a který do určité míry odráží koncepci předmětu ve smyslu výběru, rozsahu a pojetí prezentovaných témat a jevů (Čechová – Styblík, 1998, s. 81); podobně J. Průcha (1998, s. 13) konstatuje, že učebnice slouží jako model výuky po stránce tematické i metodické. Konečně z hlediska žáka učebnice představuje prostředek vyučování a učení, ve kterém „jsou určitá odborná témata a okruhy metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňují učení.“ Předpokládáme, že koncepce učebnic vychází z požadavků RVP, který pro první vzdělávací období ve vzdělávacím oboru Český jazyk a v jeho složce Jazyková výchova stanovuje jako očekávaný výstup to, že žák „... odůvodňuje a píše správně: *i/y* po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech“ (RVP ZV 2017, s. 19–20). Vzhledem k tomu očekáváme, že vyjmenovaná slova v analyzovaných učebnicích budou prezentována ve shodě s příslušnou kodifikační příručkou, tj. s PČP 1993.

Klademe si však otázku, zda je možno tento požadavek naplnit a současně dbát na pedagogické zásady, k nimž by měl vyučovací proces vždy přihlížet. Konkrétně máme na mysli zásady přiměřenosti a soustavnosti, jak o nich píše M. Čechová a V. Styblík (1998, 63–65), a také zásadu aktuálnosti (srov. Průcha, 2013, s. 30). Řady vyjmenovaných slov (pouze základních slov bez jejich derivátů) totiž obsahují i výrazy, o nichž se domníváme, že nejsou přiměřené věku žáků 3. ročníku základní školy, kdy se obvykle vyjmenovaná slova probírají. Nepřiměřenost spatřujeme zejména v jejich specializovanosti, tedy v omezení jejich použitelnosti na oborovou komunikaci (*babyka, vlys, sumýš, pyj, pýr, vyza*) nebo na komunikaci stylově, časově či jinak příznakovou (*slynout, smýkat, pýřit se, vyžle*). Jen stěží pak může být naplněna zásada aktivnosti a praktické uplatnitelnosti učiva v reálných a opět žákově věku, schopnostem a dovednostem přiměřených komunikačních situacích.

Pro analýzu jsme vybrali tři učebnice českého jazyka, které patří do ucelených učebnicových sad pokrývajících celý vzdělávací cyklus na základní škole.

Jedná se o učebnice z nakladatelství ALTER (1995), ze Státního pedagogického nakladatelství (1997) a z vydavatelství PRODOS (1997). Analyzovat budeme prioritně svazek určený pro 3. ročník základní školy, ale i díly určené pro následující ročníky, abychom mohli pozorovat vývoj v přístupu ke sledovanému jevu. V následujících tabulkách uvádíme seznamy vyjmenovaných slov, jak jsou v jednotlivých učebnicích prezentovány. Tučně značíme slova, která jsou uváděna odlišně – buď v jednom ze zdrojů chybí, nebo je od stejného slova základového uváděn jiný derivát nebo je slovo v jednom ze zdrojů uvedeno navíc oproti dvěma zbývajícím.

Vyjmenovaná slova po B⁹

| | | |
|--------|----|---|
| ALTER | 10 | být, obyčej, bystrý, bylina, kobyla, býk, babyka (Bydžov, Příbyslav, Zbyněk...) |
| SPN | 13 | být – bydlit – obyvatel – byt ; příbytek – nábytek – dobytek ; obyčej – bystrý – bylina; kobyla – býk – Příbyslav |
| PRODOS | 14 | být – bydlit – obyvatel – byt , příbytek – nábytek – dobytek – zbytek , obyčej – bystrý – bylina, kobyla – býk – Příbyslav |

Vyjmenovaná slova po P

| | | |
|--------|----|--|
| ALTER | 10 | slyšet, mlýn, blýskat se, polykat, plynout, plýtvat, lýko, lýtko, lyže, vzlykat, lysý, plyš, pelyněk |
| SPN | 13 | slyšet – mlýn – blýskat se; polykat – plynout – plýtvat; vzlykat – lysý – lýtko; lýko – lyže – pelyněk; plyš |
| PRODOS | 14 | slyšet – mlýn – blýskat se, polykat – plynout – plýtvat, vzlykat – lysý – lýtko, lýko – lyže – pelyněk, plyš |

Vyjmenovaná slova po M

| | | |
|--------|----|--|
| ALTER | 12 | my, mýt, myslit, mýlit se, myš, hmyz, hlemýžď, mýtit , zamykat, smýkat , chmýří, Litomyšl |
| SPN | 14 | my – mýt – myslit – mýlit se; hmyz – myš – hlemýžď; mýtit – zamykat – smýkat ; dmýchat – chmýří – nachomýtnout se ; Litomyšl |
| PRODOS | 14 | my – mýt – myslit – mýlit se, hmyz – myš – hlemýžď, mýtina – zamykat – smyk , dmýchat – chmýří – nachomýtnout se , Litomyšl |

⁹ V tabulkách zachováváme grafický úzus učebnic, tj. psaní s pomlčkou, která signalizuje rytmický celek, a s čárkami nebo středníky, které od sebe rytmické celky oddělují.

Vyjmenovaná slova po P

| | | |
|--------|----|---|
| ALTER | 12 | pýcha, pytel, pysk, netopýr, slepýš, pyl, kopyto, klopýtát, třpytit se, pykat, pýřit se, pýr |
| SPN | 14 | pýcha – pytel – pysk; netopýr – slepýš – pyl; kopyto – klopýtát – třpytit se; zpytovat – pykat – pýr; pýřit se – čepýřit se |
| PRODOS | 14 | pýcha – pytel – pysk, netopýr – slepýš – pyl, kopyto – klopýtát – třpytit se, zpytovat – pykat – pýr, pýřit se – čepýřit se |

Vyjmenovaná slova po S

| | | |
|--------|----|--|
| ALTER | 11 | syťý, syn, sýr, syrový, sychravý, usychat, sýkora, sysel, sýček, syčet, sypat |
| SPN | 11 | syn – syťý – sýr; syrový – sychravý – usychat; sýkora – sýček – sysel; syčet – sypat |
| PRODOS | 11 | syn – syťý – sýr, syrový – sychravý – usychat, sýkora – sysel – sýček, syčet – sypat |

Vyjmenovaná slova po V

| | | |
|--------|----|---|
| ALTER | 10 | vy, vysoký, vydra, výr, zvykat, žvýkat, výt, výskat, povyk a slova s předponou vy-, vý- |
| SPN | 12 | vy – vysoký – výt; výskat – zvykat – žvýkat; vydra – výr – výžle ; povyk – výheň a slova s předponou vy-, vý- |
| PRODOS | 11 | vy – vysoký – výt, výskat – zvykat – žvýkat, vydra – výr – povyk – výheň a slova s předponou vy-, vý- |

Vyjmenovaná slova po Z

| | | |
|--------|---|---|
| ALTER | 3 | brzy, jazyk, nazývat se |
| SPN | 4 | brzy – jazyk – nazývat ; Ruzyně |
| PRODOS | 4 | brzy – jazyk – nazývat , Ruzyně |

Z výše prezentovaného srovnání vyplývá, že se jednotlivé učebnice liší jak v počtu uvážených vyjmenovaných slov, tak v jejich skladbě a také v pořadí, v němž jsou prezentována – tento rys nelze vnímat jako ryze formální, protože rytmičné uspořádání řad napomáhá jejich zapamatování (srov. Hubáček, 2010, 162–163). Výsledky této sondy ale poukazují k zásadnějšímu problému: znalost pravopisu u tzv. vyjmenovaných slov je sice očekávaným výstupem podle RVP

ZV (srov. zde výše), ovšem nikde není definováno, kterých vyjmenovaných slov se tento výstup týká: zda všech podle platné kodifikace, či jen některých dle učebních materiálů – a zde opět vyvstává otázka kterých, když se jednotlivé učebnice od sebe odlišují. Na nutnost revize přístupů k tomuto pravopisnému jevu poukázal J. Hubáček, když v časopisu Komenský publikoval text *Anketa k úpravě řad vyjmenovaných slov* (2000, 162–163). Hned v prvním bodu navrhoval zkrácení dosavadních řad a jejich přizpůsobení možnostem žáků 1. stupně tak, aby řady mohly být na druhém stupni rozšířeny. Zkráceny měly být zejména o výrazy z oblasti biologie (*slepýš, netopýr, pelyněk, pýr, vydra, sýkora, sýček, sysel, hlemýžď*), o výrazy zastaralé (*pýřit se, nachomýtnout se*) a o vlastní jména (např. antroponyma: *Zbyněk, Spytihněv*; např. toponyma: *Bydžov, Příbryslav, Nezamyslice* atd.). Naopak podle tohoto návrhu měly být rozšířeny o některé lexémy odvozené, a to zejména tam, kde je slovotvorná motivace slovem vyjmenovaným nezřetelná (např. *vysvětlit, výron*). Reakce, které byly v následujících číslech časopisu publikovány, vyjadřovaly jak stanoviska souhlasná (srov. např. Kukul, 2000, 18–19; Mühlhauserová, 2003, 10–14), tak i nesouhlasná (srov. např. Křivská, 2000, 20–21¹⁰; Staudková, 2001, 101–102). V kontextu této stati považujeme za závažnou především skutečnost, že nikdo z diskutujících přesně nevymezil, kterou řadu vyjmenovaných slov má na mysli. J. Hubáček ve své koncepci předložil návrh podoby redukováných řad – zde tedy můžeme pracovat s konkrétním materiálem /10/, jeho oponenti ovšem např. konstatují, že „...nikdo z nás nesouhlasí s tím, aby se žáci na 1. stupni učili jen krátké řady vyjmenovaných slov, ke kterým by se podle potřeby 2. stupně připojovala slova další...“ (Křivská, 2000, 20–21); současně ale všichni zúčastnění plédují za to, aby se vypustila slova nepoužívaná a aby se při práci s vyjmenovanými slovy přihlíželo k jejich frekvenci. Ptáme se tedy, jak je definována „krátká řada“? Pochybnosti vyvolala také ta část návrhu, která počítá s tím, že by se výklad pravopisu slov oborově podmíněných (zde souvisejících s biologií či zeměpisem) přesunul do jiných předmětů. Tyto pochybnosti sdílíme – plány pro výuku přírodopisu zřejmě nejsou nastaveny tak, aby žáci získali v potřebném časovém horizontu povědomí o zvířatech v zoologické taxonomii tak různorodých, jako jsou např. vydra, sýkora a slepýš.

/10/ **B:** být, bych, zbývat, bystrý, bydlit, obyčejný; dobytek, byt, nábytek. **L:** slyšet, mlýn, blýskat se, vzlykat, plyn, polykat; plýtvat, plyš, uplynout, lýtko, lýko, lyžovat. **M:** myslet, my, mýlit se; umýt, smyk, zamykat; chmýří, hmyz, myš. **P:** pytel, pysk, pyšnit se; přepych, pyl,

10 Pro objektivnost je nutno poznamenat, že v textu A. Křivské zazněla i některá souhlasná stanoviska. Ve srovnání s ostatními se však text vyznačoval zřetelně formulovanými nesouhlasnými argumenty.

třpytit se; kopyto, klopýtnout, odpykat si. **S:** sypat, syn, syrový; sýče, sýr, sychravý; nasytit se, usychat. **V:** vykat, vy, zvykat si; žvýkat, výt, výskat si; výsledek, vy-, vysvětlit; výron, povyk, vysoký. **Z:** jazyk, brzy, ozývat se.

4 Vyjmenovaná slova a jejich frekvence

Vydeme-li z výše citovaného požadavku na přihlídnutí k frekvenci vyjmenovaných slov a jejich derivátů a sestavíme jejich frekvenční seznamy /11/, zjistíme, že zcela mimo současný komunikační úzus jsou podoby sloves *bydlit* a *myslit*, i když jsou u obou sloves uváděny jako variantní k *bydlet* a *myslet* ve Slovníku spisovné češtiny. Velmi nízké frekvence (nižší než 50 výskytů v ČNK) vykazují slova *babyka*, *nachomýtnout se*, *dmýchat*, *slepýš*, *pýr* a *pýřit se*; blízko ke stanovené hranici se dostala ještě slova *plyš*, *lýko* a *sýček*. Jsou to tedy slova, v jejichž prezentaci se analyzované učebnice obvykle lišily: s výjimkou slova *babyka* se učebnice nakladatelství ALTER systémově snažila tato slova vynechávat. Dobře tyto výsledky korespondují také s návrhem J. Hubáčka – zde s výjimkou slova *lýko*. Frekvence však nemůže být jediným kritériem výběru: např. slovo *plyš*, které se pohybuje blízko stanovené frekvenční hranici, je dětskému uživateli jistě blízké prostřednictvím adjektiva *plyšový* (*plyšová hračka* / *plyšák*).

/11/ **B:** být (4 044 082), byt (22 925), nábytek (6 149), dobytek (1 623), bylina (1 486), býk (1 229), příbytek (703), obyčej (308), kobyla (247), Příbyslav (150), Bydžov (127), babyka (29), bydlit (0);¹¹ **L:** slyšet (34 732), mlýn (2 154), plynout (3 494), lyže (1 876), polykat (914), lýtko (808), vzlykat (674), plýtvat (548), lysý (494), blýskat se (482), pelyněk (193), plyš (66), lýko (66); **M:** my (30 119), myš (3 550), hmyz (2 996), mýlit se (2 646), mýt (1 083), Litomyšl (615), mýtina (494), zamykat (488), smýkat (135)¹², chmýří (277), nachomýtnout se (47), mýtit (29), dmýchat (6), myslit (0)¹³; **P:** pytel (3 433), pýcha (1 234), kopyto (931), netopýr (877), třpytit se (773), pyl (716), klopýtat (524), pykat (199), zpytovat (83), slepýš (45), pýr (45), pýřit se (17)¹⁴; **S:** syn (21 939), sýr (3 524), syrový (1 261), sypat (1 019), sytý (774), syčet (390), sychravý (158), sysel (102), usychat (89), sýkora (80), sýček (59); **V:** vysoký (78 308), vy (23 869), zvykat (839), žvýkat (659), povyk (376), výt (376), vydra (320), výheň (249), vyžle (135), výr (119), výskat (112); **Z:** brzy (60 724), jazyk (19 243), nazývat (6973), Ruzyně (328).

11 Uvádíme variantní podobu slova *bydlit* – *bydlet* (12 344).

12 Uvádíme i variantně udávané slovo *smyk* (550), který by mělo nahradit tradiční smýkat právě s ohledem na vyšší komunikační potenciál.

13 Uvádíme variantní podobu slova *myslit* – *myslet* (82 118).

14 Uvádíme variantní podobu *čepýřit se* (17).

5 Systematicčnost a soustavnost prezentace vyjmenovaných slov

Pokud předpokládáme, že bylo snahou autorů učebnic zařadit ze seznamu uvedeného v PČP 1993 do učebnic pro 3. ročník jen ta slova, která budou přiměřena jejich věku jak počtem, tak svou sémantikou (odhlížíme nyní od výše zjištěných údajů), oprávněně očekáváme, že v učebnicích pro vyšší ročníky se učební materiály k tématu vrátí a zjednodušené řady vyjmenovaných slov rozšíří. Učebnice z nakladatelství PRODOS však paradoxně řady uvedené v učebnici pro 4. ročník dále redukuje a vypouští z nich toponyma. Naopak učebnice pro 5. ročník nově doplňují slova *Bydžov, slynout, plytký, vlys, mykat, sumýš, mys, mýto, pýří, pyj, syrý, vykat, cavyky, vyza, vyžle*, a tak v konečném výsledku žákům prezentují všechna základní vyjmenovaná slova, jak jsou uvedena v PČP 1993. Učebnice z nakladatelství ALTER sice pravopis vyjmenovaných slov a jejich derivátů v následujících ročnicích procvičuje, ovšem řady vyjmenovaných slov už vůbec neuvádí. Učebnice SPN ve 3.–5. ročníku pracuje s konzistentními, zcela totožnými řadami slov, při prohlubování znalostí pravopisu v 6. ročníku uvádí rozšířené řady vyjmenovaných slov.

Předpokládáme, že učební materiály jsou vytvářeny se zřetelem k respektování pedagogických zásad výukového procesu. V případě vyjmenovaných slov však systematické dodržování těchto zásad nepozorujeme, resp. na základě analyzovaných učebnic a pozorování školské praxe jsme nabyli dojmu, že zásady, které by se měly vzájemně podporovat, působí spíše protichůdně. K zásadě přiměřenosti je přihlíženo a v jejím duchu jsou řady vyjmenovaných slov více či méně redukovány a modifikovány. Tato redukce by ovšem v duchu zásady soustavnosti v další fázi měla být kompenzována návratem k tématu na vyšší rovině obtížnosti, opět s ohledem na přiměřenost žákovským schopnostem. K tomuto kroku však nedochází systematicky: RVP předpokládá, že žáci opustí 5. ročník se znalostí vyjmenovaných slov (neuvádí se kterých – srov. komentář výše). Jak jsme ovšem ukázali, po základní prezentaci ve 3. ročníku se k vyjmenovaným slovům s doplněním a rozšířením vrací pouze učebnice z nakladatelství PRODOS. Učebnice SPN tak rovněž činí, ale až v 6. ročníku, což sice souzní s návrhem J. Hubáčka, podle nějž by bylo vhodné méně známá a méně frekventovaná vyjmenovaná slova probírat až na druhém stupni ZŠ (srov. výše), nikoli ale s RVP (srov. výše). Středoškolské učebnice už se k vyjmenovaným slovům formou systematického výkladu nevracejí vůbec, pouze formou procvičování. To je zřejmě příčinou jevu, který pak pozorujeme v praxi a který jsme popsali v úvodu této stati, tj. že někteří žáci/studenti absolvují nejen základní školu, ale i střední školu se základním

povědomím o „minimalizované“ řadě vyjmenovaných, aniž by kdy zjistili, že vyjmenovaných slov je více, než kolik se jich naučili ve 3. ročníku základní školy, a aniž by si bezpečně osvojili jejich pravopis.

6 Závěrem

Deklarovaným cílem této stati bylo nahlédnout, jak jsou ve vybraných učebnicích prezentována vyjmenovaná slova, tedy nakolik koresponduje jejich prezentace v odborných zdrojích s jejich didaktickým podáním, a jak jsou přitom respektovány základní pedagogické zásady, zejména zásada přiměřenosti, soustavnosti a aktuálnosti. S překvapením jsme konstatovali, že jev, jehož zvládnutí je očekávaným výstupem vzdělávání na základní škole, není pro školskou potřebu nikde jasně vymezen a v učebních materiálech je vykládán v různém rozsahu a v různé podobě. Kdybychom tuto situaci analogicky převedli do jiných vzdělávacích oborů, jen stěží bychom si dovedli např. představit, že v jedné učebnici je vyložena násobilka do sta, v jiné ale jen do osmdesáti, aniž by kdy byly zbývající hodnoty doplněny. Je zcela přirozené, že školy a učitelé mají mít volnost v tom, jakým způsobem své žáky s tímto jevem seznámit, současně je však zjevné, že není ideální, když žáci, kteří se vzdělávají podle jedné učebnice, mají zvládnout kompletní řady vyjmenovaných slov ve shodě s kodifikační příručkou, zatímco jiní zůstávají pouze u řad redukovanych. V reakci na text J. Hubáčka, který jsme přiblížili výše, nejednou zaznělo, že pedagogická veřejnost očekává vytvoření nových, současným potřebám (komunikačním i školským) adekvátních řad vyjmenovaných slov. Domníváme se, že toto je zásadní krok, který by pak měl být reflektován i při tvorbě učebních materiálů – učebnice je totiž žákem vnímána jako zásadní zdroj informací. Jestliže se učebnice rozcházejí už v základním věcném obsahu, stěží s nimi žák může s důvěrou pracovat.

V roce 2016 jsme zde publikovali text o tom, co postrádají žáci ve výuce českého jazyka a literatury, v jehož závěru jsme zmínili určitou setrvačnost a nepružnost typickou pro českou školskou praxi (2016, s. 38–51). I tato stať směřuje k podobnému konstatování: oprávněná a učitelskými ohlasy podpořená snaha J. Hubáčka o změnu ve způsobu prezentace vyjmenovaných slov, která by se měla odrazit v učebních materiálech, prozatím nemá žádnou systémovou odezvu.

Použitá literatura

Pramenná literatura¹⁵

- DVORSKÝ, L. a kol. (1995): Český jazyk pro 3. ročník. Všeň: ALTER.
- ČECHURA R., HORÁČKOVÁ, M., STAUDKOVÁ H. (1996): Český jazyk pro 4. ročník. Všeň: ALTER.
- HORÁČKOVÁ, M., STAUDKOVÁ, H., ŠTROBLOVÁ, J. (1997): Český jazyk pro 5. ročník. Všeň: ALTER.
- MIKULENKOVÁ, H. a kol. (1997): Český jazyk pro 3. ročník. Olomouc: PRODOS. MIKULENKOVÁ, H. a kol. (1998): Český jazyk pro 4. ročník. Olomouc: PRODOS.
- MIKULENKOVÁ, H. a kol. (1996): Český jazyk 5. Olomouc: PRODOS.
- DVOŘÁKOVÁ, Z., STYBLÍK, V., ONDRÁŠKOVÁ, K. (1997): Český jazyk pro 3. ročník ZŠ. Praha: SPN.
- DVOŘÁKOVÁ Z., STYBLÍK, V., ONDRÁŠKOVÁ, K. (1994): Český jazyk pro 4. ročník ZŠ. Praha: SPN.
- DVOŘÁKOVÁ, Z., STYBLÍK, V., ONDRÁŠKOVÁ, K. (1996): Český jazyk pro 5. ročník ZŠ. Praha: SPN.
- HAVRÁNEK, B., ed. (1957): *Pravidla českého pravopisu*. Praha: Academia.
- HLAVSA, Z., ed. (1993): *Pravidla českého pravopisu*. Praha: Academia.
- Pravidla českého pravopisu: praktickými příklady vysvětlená*. (1854). Praha: C. k. sklad normálních školních knih.
- Pravidla českého pravopisu s abecedním seznamem slov a tvarů*. (1941). Praha: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu.
- Pravidla českého pravopisu s abecedním seznamem slov a tvarů*. (1946). Praha: Státní nakladatelství.
- Pravidla českého pravopisu s abecedním seznamem slov a tvarů: jediné ministerstvem školství a národní osvěty schválené vydání*. (1921). Přehlednuté a doplněné vydání větší. Praha: Státní nakladatelství.
- VYMAZAL, F. (1889): *Prostonárodní český pravopis*. Brno: F. Vymazal.

Sekundární literatura

- ČECHOVÁ, M. a STYBLÍK, V. (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, 1998.
- HAUSENBLAS, K. (1957): *Psaní i a y podle nových Pravidel českého pravopisu*. *Naše řeč*, ročník 40, číslo 7–8, s. 195–201.

15 Učebnice řadíme podle vydavatelství, aby jejich sady byly prezentovány jako celky; v následujícím bloku uvádíme Pravidla pravopisu.

- HRADILOVÁ, D. (2016): Několik poznámek k tomu, co žáci postrádají ve výuce českého jazyka. *Didaktické studie*, ročník 8, číslo 2, s. 38–51.
- HRUŠKOVÁ, Z. (1957): Lišaj a sirup. *Naše řeč*, ročník 41, číslo 1–2, s. 61–62.
- HUBÁČEK, J. (2000): Anketa k úpravě řad vyjmenovaných slov. *Komenský*, ročník 124, číslo 7–8, s. 162–163.
- KŘIVSKÁ, A. (2000): K anketě o vyjmenovaných slovech. *Komenský*, ročník 125, číslo 1–2, s. 20–21.
- KUKAL, P. (2000): K úpravě řad vyjmenovaných slov (odpověď na anketu). *Komenský*, ročník 125, číslo 1–2, 2000, s. 18–19.
- MÜHLHAUSEROVÁ, H. (2003): Nebojte se vyjmenovaných slov na 1. stupni. In *Komenský*, ročník 127, číslo 5–6, s. 10–14.
- PRŮCHA, J. (2013): *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (1998): *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- PRŮCHA, J.; MAREŠ, J.; WALTEROVÁ, E. (2003): *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál.
- STAUDKOVÁ, H. (2001): K anketě o vyjmenovaných slovech. *Komenský*, ročník 125, číslo 5–6, s. 101–102.

Elektronické zdroje

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/43792/>. [cit. 15. 8. 2018].
- SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2015. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>.

Poznámka Text byl vytvořen s přispěním Fondu na podporu vědecké činnosti při FF UP v Olomouci (FPVČ 2016/10).

LIMITY A MOŽNOSTI EXPERIMENTU: EXPERIMENTÁLNE OVEROVANIE KOGNITÍVNEHO STIMULAČNÉHO PROGRAMU V PREDMETE SLOVENSKÝ JAZYK

Limitations and Possibilities of Experiment: Experimental Verification of Cognitive Stimulation Program in Slovak Language As a School Subject

Iveta Kovalčíková – Eva Gogová

Abstrakt: V príspevku sú (1) analyzované znaky experimentálnej metódy, (2) naznačené limity experimentov v školskom prostredí. Opísaný je experimentálny plán, ktorý skúma vplyv kognitívneho intervenčného programu na vyššiu kogníciu žiaka. Vyššia kognícia je v kontexte experimentálneho plánu reprezentovaná exekutívnym fungovaním a metakognitívnym uvedomovaním. Intervenčný program má doménovo-špecifický charakter; stimulácia kognície je realizovaná prostredníctvom kurikula slovenského jazyka. Okrem doménovo-špecifických cieľov, ktoré boli vymedzené v rámci rozvíjania recepcných procesov, boli vymedzené aj ciele v kognitívnej a metakognitívnej oblasti. V príspevku sa snažíme poukázať na vzájomnú prepojenosť týchto oblastí, zvýšenú pozornosť venujeme exekutívnemu fungovaniu žiaka. Analyzovaná je vybraná jednotka stimulačného programu.

Kľúčové slová: experiment, ekologická validita, intervenčný program, exekutívne funkcie, metakognícia, slovenský jazyk

Abstract: The aim of the paper is (1) to analyse the features of experimental method, (2) to indicate the limitations of experiments in the school environment. The experimental plan that examines the effect of a cognitive intervention program on the pupil's higher cognition is described. In the context of mentioned experimental plan, the higher cognition is represented by executive functioning and metacognitive awareness. The intervention program has a domain-specific character; stimulation of cognition is realized through

a curriculum of the Slovak language. In addition to domain-specific goals, that have been designed in order to develop reception processes, the goals in cognitive and metacognitive area have also been defined. We try to point out the interconnection of these areas. The special attention is paid to executive functions of pupil. The selected unit of stimulation program is analysed.

Key words: *experiment, ecological validity, intervention program, executive functions, metacognition, Slovak language*

1 Experimentálna metóda

Experiment¹ ako metóda skúmania príčinnno-následných vzťahov má potenciál modifikovať existujúce vedecké teórie i budovať nové vedecké teórie. Je univerzálnou metódou, ktorá sa usiluje o opis zákonitostí vo výskyte javov. Prirodzený pravý experiment je v pedagogických výskumoch zastúpený zriedkavo. O vhodnosti uplatňovania experimentálnej metódy v pedagogike sa diskutovalo v minulosti a polemike sa táto metóda nevyhne ani v súčasnosti. Ako uvádza Maršálová (In Švec a kol., 1998, s. 173) „[...] pred pár desaťročiami boli stanoviská skôr extrémne – ‚iba experiment‘ a ‚experiment nie‘, nateraz prevláda kompromisné a racionálne zdôvodnené stanovisko: experiment v pedagogickom výskume áno, ale nie ako jediná a postačujúca metóda“. Podstatu experimentu i metodologické postupy zahrnuté do experimentálnych plánov opisujú napr. Nickovič (1968), Skalková a kol. (1983), Ferjenčík (2000), Maršálová & Mikšík (1990), Disman (2002), Gavora a kol. (2010) a ďalší. Trnka (2012) charakterizuje experimentálny výskumný postup ako postup, ktorého cieľom je interpretácia vzťahu medzi umelou a prirodzenou premennou. Ferjenčík (2000) uvádza, že ak chceme experimentálne skúmať kauzalitu, t. j. dokázať, že zmeny v premennej A (závislá premenná) sú príčinami zmien v premennej B (nezávislá premenná), musia byť podľa Campbella (1980) splnené tieto podmienky: (1) príčina musí časovo predchádzať následok, najprv sa musí objaviť jav A alebo zmena v jave A, až potom B alebo zmena v jave B; (2) príčina a následok musia spolu kovariovať, čo znamená, že ak sa mení A, mení sa aj B; (3) okrem vysvetlenia zmien v jave B javom A by nemalo existovať žiadne alternatívne vysvetlenie zmien inou premennou (napr. C; intervenujúce premenné).

1 Výraz „experiment“ sa používa ako skrátený výraz miesto úplného označenia „experimentálna metóda“. V príspevku používame výrazy experiment, experimentálna metóda a experimentálny výskumný postup bez sémantického posunu. V prípade citovaných a parafrázovaných zdrojov ponechávame autorovo označenie konceptu.

Klasický experiment. Disman (2002) uvádza, že klasický experiment je jednou z foriem skutočného experimentálneho prístupu (*true experimental design*), nie je však jeho jedinou formou. Klasický experiment musí rešpektovať určité podmienky. V prípade, že nie je niektorá z podmienok dodržaná, nie je tento postup skutočným experimentom a na jeho základe nemôžeme formulovať platné závery o existencii kauzálnych súvislostí. Podľa Dismana (ibid.) pravý experiment musí rešpektovať všetky z nasledujúcich podmienok: (1) výskumník musí kontrolovať experimentálnu (nezávislú) premennú; (2) experiment musí angažovať minimálne jednu experimentálnu a jednu kontrolnú skupinu, (3) jednotlivci musia byť do týchto skupín zaradení náhodne.

Didaktický experiment. Nickovič v staršej publikácii pre označenie experimentálnej metódy aplikovanej vo výskumoch v edukačnom prostredí používa pojem didaktický experiment, ktorý vymedzuje ako „[...] systematické a kontrolované sledovanie istého didaktického javu [...], na ktorý pôsobí istá podmienka alebo činiteľ [...] s cieľom, aby sa zistila súvislosť medzi istými stránkami vyučovacieho procesu a príčinami, ktoré podmieňujú nevyhnutnosť istého javu“ (Nickovič, 1968, s. 180). Ďalej uvádza, že „experimentálna situácia je [...] špecifický druh vyučovania alebo výchovnej situácie, ktorá je utvorená pre vedeckovýskumné účely, pre účely experimentovania“ (s. 181). Cieľom každého didaktického experimentu je objaviť didaktické zákonitosti a pozitívnu zmenu v edukačnej praxi.

Pravý experiment vs. kváziexperiment. V literatúre možno nájsť rozlíšenie pravého terénneho experimentu a kváziexperimentu. Trnka (2012) napr. vyjadruje názor, že označenie pravý terénny experiment je neadekvátne, ak vo výskume nie je možné realizovať reprezentatívny výber zo základného súboru. Absencia tohto kritéria redukuje pravý experiment na kváziexperiment, aj keď je výskum postavený na dvojskupinovom experimentálnom pláne (na jednej experimentálnej a jednej kontrolnej skupine). Gavora (2010) uvádza, že taký experiment, v ktorom výskumník nedokázal urobiť výber subjektov náhodným spôsobom, je kváziexperimentom. Pri pohľade do výskumných štúdií je teda zrejmé, že veľkú väčšinu experimentálnych výskumov v pedagogike tvoria kváziexperimenty. Nazdávame sa, že ak by kritérium – výber reprezentatívneho súboru zo základného súboru bolo jediným kritériom pre rozlíšenie pravého terénneho experimentu a kváziexperimentu, v pedagogických vedách by sme pravý terénny experiment ťažko mohli realizovať. Reálne podmienky ekologicky validného experimentu v školskom prostredí často umožňujú pri tejto komplexnej a časovo, logisticke, finančne náročnej metóde realizovať len dostupný, prípadne zámerný výber do vzorky. Podľa Gavoru (2010) je to vlastne výber typu „beriem, čo mám“. Pri použití účelového výberu (termín Disman, 2002), resp. zámerného výberu (ter-

mín napr. Maršálová & Mikšík, 1990), je nutné jasne, presne a otvorene definovať populáciu, ktorú vzorka skutočne reprezentuje. Zámerný výber sa realizuje vtedy, ak sa nepodarí uskutočniť náhodný výber subjektov. Výskumník vyberá ľudí podľa znakov, ktoré sám určí (Gavora a kol., 2010). Takýto výber je z hľadiska zovšeobecniteľnosti najslabším výberom. Zovšeobecnenia zistení budú veľmi úzke – budú sa týkať len skúmaných osôb a lokalít. Zámerný výber nám síce takmer nikdy neumožní širokú generalizáciu výskumných zámerov, ale to neznamená, že tieto závery nie sú užitočné. Použitie zámerného výberu je pre niektoré populácie jediným riešením. Disman (2002) konštatuje, že to platí napríklad pre etnické minority, lebo azda v žiadnej krajine neexistujú spoľahlivé a úplné zoznamy týchto skupín.

Experimentálna vs. kontrolná skupina. Jednou z podmienok pravého experimentu je dosiahnutie vyrovnanosti experimentálnej a kontrolnej skupiny a podľa Gavoru (2010) je to najdôležitejší predpoklad korektného realizovaného experimentu. Pri vyrovnávaní skupín pokusných osôb sa snažíme, aby skupiny subjektov boli rovnocenné vzhľadom na určité vytipované vonkajšie premenné, ktoré považujeme za potencionálne nebezpečné pre kontamináciu vzťahov medzi závisle a nezávisle premennou (Ferjenčík, 2000). Vyrovnávanie ako metóda kontroly interindividuálnych rozdielov je v experimente dopĺňaná metódou znáhodňovania. Jej podstata vychádza z teórie pravdepodobnosti. Podľa Ferjenčíka (2000), ak zabezpečíme, „aby každý pokusný subjekt mal rovnakú pravdepodobnosť dostať sa do ktorejkoľvek pokusnej skupiny, potom dosiahneme maximálnu pravdepodobnosť toho, že všetky skúmané osoby budú rovnocenné z hľadiska všetkých možných vlastností subjektov“ (s. 85). V kombinácií s vyrovnávaním tak možno dosiahnuť vysokú mieru pravdepodobnosti rovnocennosti skupín. Maršálová (1990) rovnako označuje zrovnoceňovanie za cennú techniku, avšak len vtedy, ak je spojená so znáhodňovaním.

Experimentálny plán. Experimentálna metóda je realizovaná sériou úkonov slúžiacich na to, aby sa dospelo k adekvátnemu overeniu hypotézy vypovedajúcej o vzťahu medzi určitými faktormi, medzi sledovanými činiteľmi. Táto séria úkonov sa nazýva experimentálny plán (Maršálová, 1978). Experimentálny plán zahŕňa presné určenie faktorov, medzi ktorými sa daný vzťah sleduje, spôsoby manipulácie, ovládania týchto faktorov, určenie závažných nežiaducich vplyvov, spôsoby ich kontroly, spôsoby výberu pokusných osôb, usporiadanie podnetovej situácie, predkladanie podnetov, experimentálnej úlohy, zaznamenávanie odpovedí, spôsob vytvárania experimentálnych a kontrolných podmienok i spôsob štatistického spracovania údajov.

Ekologická validita experimentu. V prípade experimentov realizovaných

v pedagogike sa stretávame aj s pojmom ekologická validita experimentu. Ekologická validita je stupeň, v ktorom nástroj (test) predikuje chovanie v bežných, každodenných situáciách. Učители často nevidia žiadny výnimočný význam výsledkov laboratórnych experimentov pre podmienky vlastnej edukačnej práce. Priepasť medzi výskumom a praxou je pochopiteľná. Ako uvádza Willingham (2009, s. 1), keď „kognitívni vedci študujú myseľ, zámerne izolujú mentálne procesy (napríklad pozornosť) v laboratórnych podmienkach za účelom uľahčenia ich výskumu.“ Avšak v prostredí školskej triedy nemožno kognitívne procesy oddeliť, myseľ žiaka pracuje simultánne, kognitívne procesy často interagujú spôsobom, ktorý ani nemožno predpokladať. Školská trieda jednoducho nemôže duplikovať výsledky laboratórnych výskumov. Laboratórne experimentálne plány sú precízne dizajnované v zmysle kritérií kladených na pravý experiment, majú však nízku ekologickú validitu. To znamená, laboratórny experiment nepredikuje správanie sa v podmienkach reálnych edukačných situácií. Na druhej strane ekologicky validný pedagogický/didaktický experiment často nemá potenciál naplniť limity pravého experimentu.

2 Experimentálne overovanie kognitívneho stimulačného programu v doméne slovenský jazyk

V rámci projektu APVV-15-0273² EXPE-EXEFUN interdisciplinárny tím riešiteľov z Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity a Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach vytvára a experimentálne overuje intervenčný program dizajnovaný v intenciách kognitívnej pedagogiky. Kognitívna pedagogika je paradigmou, ktorej poznatková báza vychádza zo štúdií kognitívnych vied (psychológie, neurovied, lingvistiky, filozofie mysle a informatiky). Primárnym cieľom kognitívnej edukácie je rozvoj kognitívnych funkcií s cieľom zvýšenia efektivity procesu učenia sa (Sawyer, 2006; Glaser, 1988). Kognitívne funkcie sú prerekvizitou mentálneho fungovania aj mimo rámca školskej edukácie; konštituujú schopnosť myslenia, plánovania, monitorovania komplexných mentálnych činností, regulácie emócií, schopnosť kreativity alebo schopnosť abstrahovať význam sociálnej interakcie (Ashman & Conway, 1997). Edukačným výstupom v rámci kognitívnej edukácie nie je len osvojenie si kurikulárnych obsahov, ale zvnútornenie vyšších

2 EXPE-EXEFUN – Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprosievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky): kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka, zodpovedná riešiteľka prof. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.; doba riešenia 2016–2019

foriem myslenia a metakognitívnych stratégií, ako aj zefektívnenie elementárnych kognitívnych funkcií, ktoré sa podieľajú na komplexných kognitívnych procesoch (Haywood, 2004). Rozvíjanie kognitívnych schopností žiaka je stále diskutovanou témou a je zakomponované aj do hlavných cieľov výchovy a vzdelávania v záväzných pedagogických dokumentoch. V rámci kognitívnych činností sa vyzdvihuje aj potreba „rozvíjať schopnosti žiakov vedieť a chcieť sa učiť“ (Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie, 2015, s. 3). Podľa Štátneho vzdelávacieho programu (ibid., s. 5) absolvent primárneho vzdelávania na veku primeranej úrovni „pozná a uplatňuje účinné techniky učenia sa“. Konkrétne realizácia týchto požiadaviek v školskom prostredí však často zostáva len v rovine proklamovaných fráz. Vyššie spomínaný projekt si okrem iného kladie za cieľ systematicky rozvíjať procesy myslenia žiaka, a tak aj jeho schopnosť učiť sa, resp. osvojiť si metakognitívne stratégie a postupy, ktoré mu môžu proces učenia sa uľahčiť. Na splnenie tohto cieľa bol zostavený a overovaný intervenčný/stimulačný program.

Z hľadiska vymedzenia typu experimentálneho plánu ide o jednofaktoriálny experiment s dvomi rovnocennými skupinami. V rámci experimentálneho overovania teda výskumný tím pracuje s jednou experimentálnou a jednou kontrolnou skupinou.

Nezávislá premenná. Doménovo-špecifický charakter experimentálneho programu, ktorý je vytváraný a overovaný v rámci projektu, je reprezentovaný kurikulumom slovenského jazyka. V súlade so základným zámerom projektu – experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívneho fungovania slaboprosievajúceho žiaka a skúmanie stimulačného potenciálu kurikula slovenského jazyka – je nezávislou (umelou) premennou experimentálneho výskumného plánu stimulačný program na rozvoj exekutívneho fungovania v doméne slovenský jazyk. Nezávislou premennou v kontrolnej skupine je alternatívny program Hravá slovenčina bez špeciálneho zreteľa na stimuláciu exekutívneho fungovania žiaka.

Závislá premenná. Závislou (prirodzenou) premennou v experimente sú vybrané charakteristiky exekutívneho fungovania žiaka, merané prostredníctvom priamych aj observačných výskumných procedúr, jazykové schopnosti, vybrané kognitívne schopnosti žiaka a školský výkon žiaka. Zjednodušene možno exekutívne funkcie vymedziť ako mentálne funkcie, ktoré riadia kognitívne funkcie (Kovalčíková a kol., 2015, s. 16). Úroveň exekutívneho fungovania žiaka je hodnotená prostredníctvom vybraných subtestov batérie D-KEFS³. Vybrané kog-

3 Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS) je prvou a zatiaľ jedinou dostupnou štandardizovanou batériou na komplexné hodnotenie vyšších mentálnych funkcií (EF). Batéria pozostáva z 9 samostatných subtestov hodnotiacich širokú škálu

nitívne schopnosti sú posudzované podľa Testu kognitívnych schopností (TKS) (Thorndike & Hagen, 1986). Pri hodnotení jazykových schopností bola najvýraznejšie venovaná pozornosť sémantickej zložke, ktorá je považovaná za primárnu v rámci školskej výučby, keďže poskytuje informácie o rozsahu a kvalite slovnej zásoby, a to ako v aktívnom, tak aj v pasívnom rozlišovaní slov, rôznych kategórií. Na presnejšiu diagnostiku bola použitá slovná batéria z Testu kognitívnych schopností, ktorá obsahuje celkovo 4 verbálne subtesty s rôznym zameraním (Slovník, Dokončovanie viet, Klasifikácia pojmov, Slovné analógie). Na zistenie kvality čítania a čitateľských návykov bola použitá Skúška čítania (Matějček a kol., 1987). Skúška poskytuje informácie o rýchlosti čítania, chybovosti – počet a kvalita chýb, rovnomernosti čítania, stupni porozumenia čítaného textu, ako aj celkové prejavy pri čítaní. Administrácia vstupných testov prebiehala klinickou metódou, t. j. individuálne a počas 2 sedení v prostredí školy, ktorú žiak navštevuje (1. trvajúceho približne 90 minút, 2. približne 30 minút) .

Výber a charakteristika výskumnej vzorky. Realizovaný bol zámerný výber do vzorky na dvoch úrovniach. V prvej úrovni boli identifikované školy, ktorých výsledky v štandardizovaných meraniach gramotnosti v oblasti slovenského jazyka dosahujú podpriemerné výsledky. Po získaní súhlasu od riaditeľa školy so zapojením do projektu identifikovali učitelia vo 4. ročníkoch podľa nami vymedzených znakov (znížený prospech žiaka v predmete slovenský jazyk, problémy s kontrolou pozornosti a sebareguláciou) potencionálnych probandov. Následne prebiehal proces získavania informovaných súhlasov od rodičov. V experimentálnej aj kontrolnej/kontrastnej skupine je 40 žiakov; teda experiment je realizovaný na vzorke 80 žiakov. Intervenčný program je určený pre slaboprosievajúcich žiakov vo 4. ročníku štandardnej základnej školy. V našom prípade bolo použité párové zrovnocenenie experimentálnej a kontrolnej skupiny, ktoré podľa Maršálovej (1990) predstavuje vyšší stupeň vyrovnania experimentálnych podmienok. Žiaci sú vyrovnaní v týchto znakoch: vek, pohlavie, úroveň kognitívnych schopností testovaných TKS, úroveň verbálnej a figurálnej fluencie (predovšetkým ide o vybrané indikátory, ktoré odkazujú na úroveň exekutívneho fungovania žiaka, manifestované v kognitívnej flexibilitate) meraná D-KEFS.

EF vo verbálnych a neverbálnych doménach. Väčšinu subtestov tvoria upravené testy, ktoré sú frekventovane používané v neuropsychologickej diagnostike a sú citlivé v diferenciálnej diagnostike spektra rôznych kognitívnych (exekutívnych) deficitov. Okrem klinického použitia na diagnostiku rôznych porúch mentálneho fungovania bol tento nástroj vyvinutý pre školskú psychodiagnostiku ako komplementárna metóda testov inteligencie a je vhodný aj na identifikáciu kreatívnych a nadaných detí, ktoré nie sú identifikované na základe ich psychometrického IQ. Batéria bola adaptovaná a štandardizovaná pre použitie v slovenskom kontexte v roku 2016.

Manipulácia s nezávislou premennou – intervencia – Kognitívny stimulačný program v doméne slovenský jazyk. Pre potreby vytvorenia programu bola realizovaná kognitívna analýza úloh zo slovenského jazyka z hľadiska ich účelnosti pre použitie na stimuláciu kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka. Analyzované boli kurikulárne dokumenty z pohľadu požiadaviek na vedomosti a zručnosti žiakov v primárnom a nižšom sekundárnom stupni vzdelávania. Stimulačný program je zameraný na stimuláciu exekutívnych funkcií – kontroly pozornosti, pracovnej pamäti a plánovania. Program je dizajnovaný pre párovú stimuláciu (*peer stimulation*): jeden administrátor pracuje v jednom čase s dvoma žiakmi, pričom po zvládnutí základnej úlohy sa žiaci striedajú v administrácii analogických úloh, teda žiak 1 zadáva a kontroluje proces riešenia úlohy žiakom 2 a opačne. Trénovaný realizátor experimentálneho zásahu vykonáva intervenciu s dvojicou žiakov 2x týždenne. Jedna stimulačná jednotka trvá 45–60 minút. Jeden administrátor pracuje s tou istou dvojicou žiakov počas celého obdobia. Intervencia sa realizuje v prostredí školy. Pri takto dizajnovanom experimente treba rátať s 30 hodinami párovej intervencie. Pri tvorbe programov bol zreteľ na exekutívne funkcie operačne definovaný prostredníctvom 6 fáz metakognitívneho aktu (v projekte vytvorená autorská stratégia OPU-SeStra-SUTRA), integrovaných do stimulačných jednotiek.

Tréningy administrátorov. Cieľom tréningov bolo pripraviť administrátorov na realizáciu jednotiek stimulačného zásahu, t. j. stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprosievajúcich žiakov prostredníctvom jazykového učiva. Z tréningov boli vytvárané videozáznamy. Administrátormi intervencie boli študentky Pedagogickej fakulty, učitelia i špeciálni pedagógovia. Každý administrátor absolvoval 30 hodín prípravy na intervenciu. Administrácia bola vystavaná na semi-štandardizovanom postupe. Tréningy zahŕňali všetky podporné vývojové práce pred realizáciou experimentálneho zásahu: zabezpečenie testových materiálov a výroba podnetových materiálov pre stimulačné programy.

Supervízia administrátorov intervenujúcich na ZŠ. Intervencie prebiehali na vybraných základných školách. Členovia riešiteľského tímu vykonávali pravidelnú supervíziu procesu administrácie na 15 školách, kde pôsobili v úlohe administrátorov experimentálneho zásahu. Základom supervízie bolo zúčastnené pozorovanie procesu intervencie. Zohľadňovali sa tri hlavné aspekty: (1) práca administrátora so žiakom, (2) stimulačná jednotka a reakcia žiaka na ňu a (3) priebeh jednotlivých intervencií v aktuálnych podmienkach školy. Vďaka supervízii v teréne bolo možné formulovať okamžité závery a odporúčania pre ďalší postup intervencie, ako aj pri vytváraní stimulačných jednotiek. Výsledky supervízií boli analyzované na tréningoch administrátorov.

3 Analýza vybraných aspektov intervenčného zásahu

Základné kritérium pri zostavovaní intervenčných jednotiek predstavuje viacúrovňový charakter porozumenia textu. Intervenčné jednotky boli navrhnuté tak, aby rozvíjali porozumenie na úrovni slova, vety a textu (pozri napr. Gavora, 2008, s. 60–70). Okrem doménovo-špecifických cieľov, ktoré boli vymedzené v rámci rozvíjania recepčných procesov, boli vymedzené aj ciele v kognitívnej a metakognitívnej oblasti. V príspevku sa snažíme poukázať na vzájomnú prepojenosť týchto oblastí, zvýšenú pozornosť však venujeme exekutívnemu fungovaniu žiaka. Metakognícia a exekutívne fungovanie sú koncepty súvisiace so sebaregulačným potenciálom jednotlivca. Mnohé výskumy poukazujú na dôležitosť vzťahu exekutívnych funkcií a metakognície v rôznych vekových kategóriách a na rôznych stupňoch vzdelávania. Napríklad Garner (2009) realizoval výskum na vzorke 108 študentov, v ktorom zistil, že schopnosť plánovania (ako jedna zo zložiek exekutívnych funkcií) významne determinuje používanie kognitívnych a metakognitívnych stratégií. Rovnako aj výskum Pennequinovej, Sorela, Nanty a Fontaineho (2010) akcentuje význam pracovnej pamäte a kognitívnej flexibility (zložky exekutívnych funkcií) pri používaní metakognitívnych stratégií v dospelosti. Výsledky výskumu Roebersonovej et al. (2012), realizovaného na vzorke 209 žiakov prvého ročníka základnej školy, ukazujú, že výkon v jednotlivých zložkách exekutívnych funkcií (inhibícia, kognitívna flexibilita a pod.) významne súvisí s úrovňou metakognície žiakov, ktorá je významným prediktorom výkonnosti v oblasti matematiky, čítania a písania. Stimulovanie metakognitívnych procesov, jeden z hlavných cieľov stimulačného programu, má pozitívny vplyv na učenie sa (Larkin, 2010, s. 16–17). Podporuje proces aktívneho učenia sa a zabraňuje mechanickému učeniu sa textu naspamäť (Gavora, 2008, s. 82). Aby čitateľ dosiahol porozumenie, je potrebné zapojiť procesy ako sebaregulácia, plánovanie, hodnotenie a monitorovanie, ktoré sú základnými zložkami metakognície (McKeown & Beck, 2009, s. 7) aj exekutívneho fungovania.

V tejto časti príspevku predstavíme ukážku z navrhnutého stimulačného programu. Program vytvoril riešiteľský tím pozostávajúci z lingvistov a didaktikov materinského jazyka, ako aj expertov v oblasti pedagogiky a psychológie. Na ukážke konkrétnej úlohy opíšeme a priblížime štruktúru intervenčnej jednotky i priebeh jej realizácie.

Intervenčný zásah prebiehal v pravidelných intervaloch dvakrát, prípadne trikrát týždenne v pevne stanovenom rozvrhu. Administrátor pracoval s dvojicou slaboprosievajúcich žiakov 45–60 minút. Každá intervenčná jednotka pozostáva

z úloh zameraných na porozumenie na úrovni slova, vety a textu. Primárnym cieľom nie je správne vyriešená úloha, ale uvedomovanie si a monitorovanie postupu riešenia, osvojenie si stratégie, ktorú môže žiak využiť v ďalších učebných predmetoch a situáciách.

V poradí šiestou stimulačnou jednotkou v sade zameranej na rozvíjanie porozumenia na úrovni slova⁴ je jednotka s názvom *Ako vznikajú slová*. Východiskom a inšpiráciou pri jej zostavovaní sa stal tréningový program („Kognitívny tréning pre deti“) založený na rozvíjaní indukčného uvažovania (Klauer & Phye, 1995). Indukčným uvažovaním spočíva v odhaľovaní pravidielnosti a nepravidelnosti, a to určením podobných alebo rozdielných vlastností alebo vzťahov. Zo šiestich procesov, resp. kognitívnych operácií, ktoré sú zahrnuté v procese indukčného uvažovania, sa v úlohe zameriavame na rozpoznávanie vzťahov medzi slovami prostredníctvom dopĺňania radu a nachádzania jednoduchých analógií (Klauer & Phye, 1995, s. 42–43). Ďalším východiskom pri zostavovaní úlohy sa stala teória o slovtvornej motivácii (Furdík, 1993) a jej funkcia, ktorú plní v procese porozumenia textu. Slovtvorná štruktúra môže slúžiť ako indikátor istých sémantických príznakov, čím uľahčuje dekodovanie významu niektorých slov (Furdík, 1993, s. 44–51; Furdík, 1996).

Každá intervenčná jednotka obsahuje okrem súboru úloh a pomôcok aj presné pokyny pre administrátora, ktoré majú v sebe zakomponované metakognitívne prvky na základe 6 fáz metakognitívneho aktu. Pozostávajú zo súboru otázok, ktoré sú kladené v rámci jednotlivých úloh, a to pred, počas a po riešení úlohy. Bližšie ich opíšeme v nasledujúcich častiach na príklade úlohy z intervenčnej jednotky *Ako vznikajú slová*.

Obrázok 1 predstavuje kartičku s prvou úlohou. Administrátor vstupuje do každej administrácie úvodným rozhovorom. Po ňom vyzýva žiaka odpovedať na otázky: *Čo vidíš pred sebou? Čo je na kartičke?* Týmito otázkami získavame informáciu o tom, do akej miery je žiak schopný identifikovať a pomenovať objekty a prvky, ktoré obsahuje úloha. Tieto otázky sú dôležité aj z dôvodu vymedzenia jednotnej terminológie, s ktorou sa bude v priebehu administrácie pracovať. V tomto prípade sa očakávajú odpovede ako napríklad *slova, rámčeky, šípky, rady, stĺpce* a pod.

4 Vzhľadom na rozsah príspevku nie je možné prezentovať aj ukážky úloh z intervenčných jednotiek zameraných na porozumenie na úrovni vety a textu.

| | | | | |
|---------|---|----------------------|---|----------------------|
| stopa | → | stopár | → | stopárka |
| hora | → | <input type="text"/> | → | <input type="text"/> |
| chalupa | → | <input type="text"/> | → | <input type="text"/> |

Obrázok 1 Ukážka úlohy 1

V ďalšej časti administrátor vysvetlí žiakovi, čo sa od neho v úlohe vyžaduje. Žiak má na základe príkladu v prvom riadku doplniť do rámečkov ďalšie slová. Po zadaní pokynu žiada administrátor, aby žiak pomenoval požiadavky úlohy: *Čo je tvojou úlohou? Čo máš robiť?* Týmito otázkami zisťujeme pozornosť žiaka, jeho schopnosť udržať pokyn v pamäti, zároveň získavame informáciu o porozumení zadania.

Dôležitým komponentom metakognície je monitorovanie kognície (procesov poznávania a učenia), kde zaradzujeme procesy vedomej evaluácie, hodnotenia, sebahodnotenia. Ide o posúdenie a vyhodnotenie svojich možností (čo dokážem urobiť, či to bude ľahké alebo nie) (podľa Zápotočná, 2013, s. 16–17). Táto požiadavka je obsiahnutá v otázkach administrátora, ktorý sa na vstupe pred riešením každej úlohy pýta žiaka: *Ako sa ti podarí splniť túto úlohu? Čo je na úlohe ľahké/ťažké? Čoho sa obávaš?* Domnievame sa, že napriek dôležitosti sebahodnotenia sa takýto typ otázok vyskytuje v školskej triede veľmi zriedkavo.

Pred samotným riešením úlohy pristúpi administrátor ešte k jednému kroku, v ktorom žiada žiaka premýšľať nahlas o tom, ako bude postupovať, a formulovať stratégiu riešenia úlohy. Administrátor sa pýta: *Čo je potrebné urobiť, aby si úlohu vyriešil? Ako budeš postupovať?* Od žiaka sa očakáva, aby sa zamyslel, opísal svoje myšlienkové postupy, kroky, ktoré musí vykonať, aby úlohu splnil. V tejto fáze vedíme žiaka k uvedomovaniu si potreby plánovať postupy a riešenia úloh, neprístupovať k činnosti bez počiatočného premýšľania a uvažovania.

Žiaci na základe analogického príkladu (*stopa* → *stopár* → *stopárka*) dopĺňajú ďalšie slovotvorné rady (*hora* → *horár* → *horárka*, *chalupa* → *chalupár* → *chalupárka*) (obr. 1). Keďže administrátor pracuje vždy s dvojicou žiakov, má k dispozícii pre druhého žiaka ďalší variant danej úlohy (pozri obr. 2).

| | | | | |
|---------|---|----------------------|---|----------------------|
| stopa | → | stopár | → | stopársky |
| hora | → | <input type="text"/> | → | <input type="text"/> |
| chalupa | → | <input type="text"/> | → | <input type="text"/> |

Obrázok 2 Ukážka úlohy 2

V snahe udržať počas práce jedného žiaka pozornosť druhého žiaka žiada administrátor neustále o vzájomnú kontrolu otázkou *Vyriešil/doplnil to správne?* Žiaci si vzájomne kontrolujú a komentujú riešenia.

Po vyriešení úlohy sa administrátor pýta: *Vysvetli, ako si úlohu vyriešil. Na čo si sa sústredil? Čo ti pomohlo?* Žiak je vedený k metakognitívnemu uvedomovaniu si úlohy pozornosti a pamäti pri tvorení slov. K vyriešeniu úlohy je totižto potrebné pozorne sledovať analogický príklad, analyzovať a komparovať slová a indukčne vyvodiť slovotvorné pravidlo, ktoré si musí zapamätať a na základe ktorého možno doplniť do radu ďalšie podobne utvorené slová. Úloha tak vytvára priestor aj na stimulovanie kognitívnych funkcií žiaka, predovšetkým sa výrazne podporujú analyticko-syntetické procesy, procesy komparácie a kategorizácie, ako aj inferenčné myslenie (pozri Liptáková, 2012, s. 79). Administrátor stimuluje dané funkcie pokynmi *Porovnaj slová v riadkoch. Porovnaj slová v stĺpcoch* a otázkami *Čo majú spoločné? Čím sa líšia? Prečo si doplnil práve toto slovo? Čo slová v rade pomenúvajú? Porovnaj ich. Ako slová vznikli? Ktorá časť slov ti pomáha odlišiť rozdiely medzi nimi?* Žiak porovnáva rovnaké a rozdielne časti. Vyznačuje časti, pomocou ktorých slová vznikli a pod.

Ako už bolo uvedené vyššie, úloha je zameraná na rozpoznávanie vzťahov medzi slovami, konkrétne ide o významovo-formálne vzťahy, t. j. oblasť tvorenia slov. Z hľadiska doménovo-špecifických cieľov vedieme žiaka k uvedomovaniu si významovej podobnosti slov s rovnakou časťou (nazvali sme ich *príbuzné slová*) a uvedomovaniu si funkcie prípony (odlišnej časti) pri zmene významu slova. Tieto ciele priamo súvisia s porozumením textu a učením sa z textu. Ak sa žiak stretne v procese učenia sa v texte so slovom, ktorému nerozumie, môže na základe slovotvornej štruktúry a osvojeného slovotvorného pravidla aspoň sčasti konštruovať jeho význam (porov. *stopa* → *stopár* → *stopársky*, podobne napr. *jachta* → *jachtár* → *jachtársky*, *hydina* → *hydínár* → *hydínársky* a i.).

Pre žiakov má administrátor pripravených niekoľko variantov úloh, ktoré sú odstupňované z hľadiska stupňa náročnosti. V prípade prezentovanej úlohy sa úroveň náročnosti zvyšuje počtom vynechaných slov na rôznych pozíciách v slovotvornom rade a vynechaním analogického príkladu (pozri obrázok 3 a 4).



Obrázok 3 Ukážka úlohy so zvyšujúcim sa stupňom náročnosti 1



Obrázok 4 Ukážka úlohy so zvyšujúcim sa stupňom náročnosti 2

Počas intervenčného zásahu sa pracuje v pomyslenom trojuholníku, to znamená, že okrem administrátora, ktorý zadáva úlohu jednému zo žiakov, si zadávajú úlohy aj žiaci navzájom alebo zadáva podobnú úlohu žiak administrátorovi. Tento spôsob kooperácie sa ukázal ako významný motivačný činiteľ (žiak sa „hrá“ na učiteľa), zároveň fakt, že žiak musí zadať podobnú úlohu⁵, vysvetliť jej požiadavky, sledovať jej priebeh a hodnotiť riešenie, prináša ďalšie informácie o jeho porozumení a osvojení si danej stratégie.

Po ukončení úlohy je žiak vyzvaný, aby zosumarizoval plán a postup/stratégiu, ktoré mu pomohli pri riešení úlohy. Administrátor mu napomáha otázkami: *Čo si sa naučil počas riešenia tejto úlohy? Čo majú slová v radoch spoločné? Čím sa líšia? Čo slová pomenávajú? Ako slová vznikli? Ktorá časť slov ti napovedá, že sú slová príbuzné? Ktorá časť slov ti pomáha odlišiť rozdiely medzi nimi? Na čo slúžia tieto časti? Aké slová možno nimi utvoriť?*

Transfer, teda súvislosť úlohy s inými kontextmi, je významnou súčasťou intervenčného programu. Administrátor sa v prípade prezentovanej úlohy snaží otázkami (*Ako môžeš využiť to, čo si sa dnes o príbuzných slovách naučil? Ako využiješ tieto vedomosti v hodinách slovenského jazyka? Ako v ostatných predmetoch? Kde okrem školy musíme dobre čítať slová a pozorovať vzťahy medzi nimi, ich rovnaké a odlišné vlastnosti?*) priviesť žiaka k uvedomovaniu si využiteľnosti osvojenej stratégie aj v iných kontextoch. Jedným z cieľov stimulačného programu v oblasti metakognície je totižto rozvíjať schopnosť žiaka prenášať skúsenosť s uplatnenými stratégiami riešenia do ďalšieho učenia sa a života. Transfer predstavuje záver každej intervenčnej jednotky.

V tejto časti príspevku sme na základe vybranej úlohy ponúkli opis jednej z intervenčných jednotiek z hľadiska obsahovej i procedurálnej stránky. Cieľom bolo poukázať predovšetkým na metakognitívne prvky obsiahnuté v jednotkách a na rozvíjanie metakognitívnych zručností žiaka ako plánovanie, monitorovanie a hodnotenie (Larkin, 2010, s. 57). Žiaci boli podnecovaní premýšľať nahlas

5 Žiak vymyslí podobnú úlohu alebo má administrátor pripravené ďalšie varianty úlohy, ktoré sa v takomto prípade použijú.

o svojich myšlienkových postupoch a verbalizovať ich (pozri Israel & Massey, 2005, In Larkin, 2010, s. 74). Metakognitívny tréning pomáha deťom osvojiť si stratégie, ktoré používajú, a podporuje uvedomovanie si ich efektívnosti. Toto uvedomenie si posilňuje schopnosť preniesť stratégie do iných situácií, v ktorých by mohli byť užitočné (Williams & Atkins, 2009, s. 33). Z toho dôvodu považujeme stimulovanie metakognície za významný predpoklad efektívneho učenia sa z textu, ale aj efektívneho riešenia rôznych životných situácií.

Záver

V slovenskej literatúre možno nájsť množstvo precízne štruktúrovaných teoretických štúdií, ako realizovať validný pravý experiment, napr. spojením prístupov ex post facto experimentu s pravým experimentom (Trnka, 2012). V zásade všetky publikované metodologické zdroje sú vlastne receptárom, ako sa vyhnúť nereliabilným experimentálnym postupom. Menej zdrojov sa týka opisov reálnych procesuálnych aspektov pravého experimentu realizovaného v slovenskom edukačnom prostredí tak, aby bolo opísané prekonanie finančných, časových dimenzií aj limitov ľudských zdrojov pri aplikácii tejto komplexnej, avšak náročnej metódy. Dôvody sú rôzne – absencia inštitucionálnej bázy pre realizáciu experimentu, kontextuálne pripravení dizajnéri experimentu, negatívne postoje školy a pod. Mnohé podmienky súvisiace s organizáciou experimentu v školskom prostredí nie je, konštatujúc na základe vlastných skúseností s touto metódou, možné splniť. V príspevku je prezentovaný dizajn experimentu realizovaného v rámci projektu APVV-15-0273. Príspevkom reagujeme na absenciu zdrojov v slovenskom kontexte, ktoré sa týkajú know-how, t. j. procesuálnych aspektov vybudovania a realizácie konkrétneho experimentu tak, aby bol prípadne replikovateľný. Cieľom tejto časti nie je prezentovať výsledky experimentu, zameriavame sa na opis postupov výskumného tímu, ktoré smerovali k aproximácii „pravosti“ experimentu. Podrobnejšie analyzujeme vybranú jednotku intervenčného zásahu. Opis je ukážkou manipulácie s umelou, resp. nezávislou premennou. Navrhnutý intervenčný program je doménovo-špecifický. Jeho cieľom je rozvíjať kognitívne aspekty v rámci kurikulárnych domén, teda konkrétnych vyučovacích predmetov (viac o tom Kovalčíková, 2017, s. 43–44). V našom programe ide o rozvíjanie kognitívnych aspektov v rámci predmetu slovenský jazyk. Program bol zostavený na základe vybranej časti kurikula slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní. Na stimuláciu kognitívnych funkcií žiaka bola zvolená oblasť recepcnej textovej kompetencie, konkrétne porozumenie vecného (náučného) textu. Domnievame

sa, že vzťahový a viacúrovňový charakter procesov porozumenia textu si vyžaduje dobrú úroveň kognitívneho fungovania. Zároveň predpokladáme, že dobrá úroveň kognitívneho fungovania sa recipročne prejaví na úrovni procesov porozumenia textu, ktoré sú dôležité nielen z hľadiska napĺňania požiadaviek v rámci kurikula materinského jazyka v primárnom vzdelávaní a pri rozvíjaní komunikačnej kompetencie žiaka, ale zároveň aj ako dôležitý predpoklad schopnosti učiť sa z textu (Kovalčíková a kol., 2015, s. 112–113).

Experimentálna metóda v pedagogických vedách má aj svoje limity. Možno ich rozdeliť do troch skupín: limity obsahové, technicko-organizačné a etické. Obsahové limity súvisia s veľkosťou prirodzeného systému v spoločenských vedách. Disman (2002) uvádza, že prirodzený systém je definovaný ako súbor premenných, javov, ktoré sú navzájom spojené mnohými vzťahmi. Každý výskumník vyberá pre svoj experiment len tú časť reality, ktorú považuje za relevantnú. Prirodzený systém však nie je informačne uzavretým systémom. Výskumník redukuje skúmané javy vymedzením závislých a nezávislých premenných i kontrolou intervenujúcich premenných. Ináč povedané, výskumník kontroluje len niekoľko málo vstupov prichádzajúcich z iných prirodzených systémov. V spoločenských vedách nie je možné pracovať s úplne definovaným prirodzeným systémom a redukovaný opis experimentálnej reality prebieha na niekoľkých úrovniach: (1) redukcia počtu pozorovaných premenných/javov, (2) redukcia počtu analyzovaných vzťahov medzi nimi, (3) redukcia populácie na vzorku, (4) redukcia časového kontinua na opis niekoľkých časových bodov. Redukcia prirodzeného systému v prezentovanom výskume napr. spôsobila, že nebola zohľadňovaná história skúmaných subjektov, rozvoj čitateľských stratégií a reflexívnych schopností žiakov učiteľom v škole alebo napr. motivačná štruktúra žiakov. Predmetom výskumu boli iné konštrukty. Technicko-organizačné limity pravého didaktického experimentu sú spojené s reálnou praxou školy a triedy, napr. nedostatok priestorov, rozdielnosť podmienok v jednotlivých školách, časové dimenzie vyučovania sťažujú logistiku experimentu, tréning administrátorov intervencií a pod. Etické limity experimentu súvisia s osobnosťou žiaka ako objektu experimentálnej manipulácie.

Ďalšie súvislosti týkajúce sa realizácie i výsledkov experimentu sú predmetom inej publikačnej činnosti.

Literatúra

ASHMAN, A. F., & CONWAY, R. N. F. (1997): *Cognition and cognitive concepts*. In *An introduction to cognitive education: Theory and applications* (pp. 41–61). London, UK: Routledge.

- CAMPBELL, D. (Ed). (1980): *Modely eksperimentov v socialnej psychologii I prikladnych issledovanijach*. Moskva: Progress.
- DELIS, D. C., KAPLAN, E., & KRAMER, J. H. (2001): *The Delis-Kaplan executive function system*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- DISMAN, M. (2002): *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- FERJENČÍK, J. (2000): *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- FURDÍK, J. (1993): *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. Levoča: Modrý Peter.
- FURDÍK, J. (1996): Jazykový status slovotvorne motivovaného slova. In *Studia Philologica III. Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Šafaricanae*. Red. Z. Stanislavová. Prešov: Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Pedagogická fakulta v Prešove, s. 48–56.
- GARNER, J. K. (2009): Conceptualizing the relations between executive functions and self-regulated learning. *Journal of Psychology*, 143(4), 405–426.
- GAVORA, P. (2008) Čo sa skrýva pod porozumením textu. In P. GAVORA a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, s. 51–91.
- GAVORA, P. a kol. (2010): *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- GLASER, R. (1988): Cognitive Science and Education. In J. Crowley (Ed.), *International Social Science Journal*, 40(1), 21–44.
- HAYWOOD, H. C. (2004): From the editor: Current concepts in cognitive development and education: A topical issue. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 4(2), 181–182. doi: 10.1891/194589504787382802
- ISRAEL, S. E., & MASSEY, D. (2005): Metacognitive think-alouds: Using a gradual release model with middle school students. In: S. E. ISRAEL, C. C. BLOCK, K. L. BAUSERMAN, & K. KINNUCAN-WELSCH (eds.). *Metacognition in Literacy Learning Theory, Assessment, Instruction and Professional Development* (pp. 183–198). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- KLAUER, J. K. & G. D. PHYE (1995) : *Cognitive Training for Children. A Developmental Program of Inductive Reasoning and Problem Solving*. Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
- KOVALČÍKOVÁ, I. (2017): *Kognitívna pedagogika 1. Kognitívne determinanty edukačného procesu. Hypotetické, deduktívne a inferenčné myslenie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.

- KOVALČÍKOVÁ, I. a kol. (2015): *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- LARKIN, S. (2010): *Metacognition in Young Children*. Abingdon and New York: Routledge.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2012): *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- MARŠÁLOVÁ, L. (1978): *Metodologické základy psychologického výskumu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- MARŠÁLOVÁ, L. – MIKŠÍK, O. (1990): *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. Bratislava: SPN.
- MATĚJČEK, Z. a kol. (1987): *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- McKEOWN, M. G. – BECK, I. L. (2009): The Role of Metacognition in Understanding and Supporting Reading Comprehension. In: HACKER, D. J. – DUNLOSKY, J. – A. C. GRAESSER (eds.): *Handbook of Metacognition in Education*. New York and Abingdon: Routledge, pp. 7–25.
- NICKOVIČ, R. (1968). *Metodológia pedagogického výskumu*. Bratislava: SPN.
- PENNEQUIN, V. – SOREL, O. – NANTY, I. – FONTAINE, R. (2010): Metacognition and low achievement in mathematics: The effect of training in the use of metacognitive skills to solve mathematical word problems. *Thinking & Reasoning*, 16(3), 198–220.
- ROEBERS, C. M. et al. (2012): Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: an explorative study on their interrelations and their role for school achievement. *Metacognition and Learning*, 7 (3), 151–173.
- SAWYER, R. K. (2006): Educating for innovation. In A. Craft, & R. Wegerif (Eds.), *The International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 41–48.
- SKALKOVÁ, J. a kol. (1983): *Úvod do metodológie a metod pedagogického výskumu*. Praha: SPN.
- Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy (2015). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf
- ŠVEC, Š. a kol. (1998): *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris.
- THORNDIKE, R., – HAGEN, E. (1986): *Measurement and evaluation in psychology and education* (4th ed.). New York: Wiley.

- TRNKA, M. (2012): Cesty k zvýšeniu ekologickej validity pedagogických výskumov. *PEDAGOGIKA.SK*, roč. 3, č.1, s. 5–22.
- WILLIAMS, J. P. – ATKINS, J. G. (2009): *The Role of Metacognition in Teaching Reading Comprehension to Primary Students*. In: HACKER, D. J. – DUNLOSKEY, J. – GRAESSER, A. C. (eds.). *Handbook of Metacognition in Education*. New York and Abingdon: Routledge, pp. 26–44.
- WILLINGHAM, D. T. (2009): *Why don't students like the school?* San Francisco: Jossey – Bass.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2013): *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis

Poznámka Príspevok je čiastkovým výstupom projektu APVV-15-0273 *Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprosievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka.*

APLIKACE APPLICATIONS

ÚVOD DO STYLISTIKY JAKO PROBLÉM DIDAKTICKÝ

Introduction to Stylistics As a Didactic Problem

Stanislav Štěpáník – Radka Holanová

Tradiční východisko výuky komunikačně-slohové výchovy na 2. stupni ZŠ je systémem slohových útvarů, v kontrastu s tím středoškolská výuka je tradičně založena na teorii funkčních stylů. Na rozdíl od slohových útvarů představují funkční styly širší a obecnější rámce, proto lépe odpovídají kognitivní vyspělosti žáka střední školy (srov. Piagetova stadia kognitivního vývoje – přechod mezi stadiem konkrétních a formálních operací; vztah funkčních stylů, slohových postupů a útvarů ve stylistice a ve vyučování viz např. in Čechová, 1985, s. 74n.; Čechová & Styblík, 1998, s. 198). Čechová (1985, s. 83) např. považuje za „účelné učinit základem didaktického třídění systém funkčních stylů a uvnitř nich probírat stylové postupy a útvary“. Pro středoškolskou výuku považujeme toto východisko za platné i my.¹

Materiál, který zde nabízíme, vychází z teorie funkčních stylů a lze ho uplatnit v různých fázích výuky komunikačně-slohové výchovy (propojené s jazykovou výchovou) na střední škole. Uvědomujeme si, že tradiční dělení na jednotlivé funkční styly je do jisté míry překonáno – např. Hoffmannová et al. (2016) v nejaktuálnější práci ke stylistice češtiny hovoří o *sférách komunikace* (sféra běžné každodenní komunikace, sféra institucionální komunikace, sféra mediální komunikace atd.). My se však přidržujeme staršího (již klasického) dělení, což vnímáme jako kompromis se školním prostředím, s obvyklým didaktickým ztvárněním učiva (i když ani tak dělení, a zejména přiřazování útvarů k jednotlivým stylům zcela nekoresponduje, srov. např. Kostečkovy učebnice (např. 2009), kde k prostědělovacímu stylu jsou přiřazeny mj. útvary zpráva a oznámení, tiskopis, pozvánka (bez specifikace), inzerát, z mluvených útvarů pak např. diskuse²).

- 1 Zároveň pokládáme za nepřijatelné, že současná koncepce maturitních slohových prací výuku komunikačně-slohové výchovy odchyluje od funkční stylistiky směrem k slohovým útvarům – srov. Štěpáník (2018); k problému též Čechová (2017, s. 224).
- 2 Úmyslně zde uvádíme ty útvary, které mohou být řazeny k různým funkčním stylům, např. oznámení a pozvánka může podle konkrétní komunikační situace a užitých jazykových prostředků spadat do stylu prostědělovacího nebo administrativního, inzerát se pohybuje na rozhraní administrativního a publicistického, resp. reklamního stylu, diskuse může být odborná, nikoliv jen prostědělovací.

Nabízenou učební úlohu již tradičně využíváme při vlastní výuce v 1. ročníku na střední škole v úvodu do stylistiky. Úlohou zjišťujeme míru osvojení učiva z dřívější etapy vzdělávání, ale také dovednost žáků uvažovat o jazyce v rámci vlastní komunikační zkušenosti. Vždy se setkává s živým zájmem žáků a rovněž – a to je nejpodstatnější – vždy vede k vytčenému cíli, totiž (a) žák pozná funkci textu vzhledem ke komunikační funkci, komunikačnímu záměru autora a očekávanému recipientovi, (b) žák odůvodní výběr jazykových prostředků v textu vzhledem k jeho funkci. Základními okruhy jsou problematika stylu, stylistiky, slohotvorných činitelů, jazykových prostředků textové výstavby, kompozice textu a funkcí komunikátů. Dochází tak k přirozenému propojení komunikačně-slohové a jazykové výchovy.

Mnohé učebnice postupují deduktivně, ačkoliv se pro vymezené učivo nabízí postup induktivní: základem výuky se tak stává sám text. Tato změna perspektivy vychází nejen z komunikačně a funkčně pojaté didaktiky mateřského jazyka (srov. Čechová, 1998; Liptáková et al., 2011; Palenčárová, Kesselová & Kupcová, 2003; Šebesta, 2005; Szymańska, 2016; Štěpáník & Šmejkalová, 2017), ale rovněž z teorie konstruktivismu, jež je v současnosti nejprogresivnějším proudem didaktických inovací (srov. Janík, 2013). Primárně nám jde o to, aby žák vycházel z živého textu a poznatky, které nabyl v předchozí etapě vzdělání a které nabývá každodenním fungováním v komunikační praxi operací s komunikáty všelikého druhu (na střední škole již s celou škálou textů různých funkcí), zužitkoval při práci s konkrétním jazykovým materiálem. Tímto způsobem dochází k prohloubení poznatků, a především k jejich intenzivnějšímu osvojení.

V úloze používáme jen texty reprezentující pět základních stylů, a to tak, aby byly přijatelné pro obě pojetí stylu – vědecké i „školské“. Styly, které nejsou vydělovány ve všech koncepcích nebo jsou považovány za dílčí podskupiny stylů, ponecháváme stranou (např. styl řečnický, reklamní, učební ad.), a to nejen z důvodu odborného, ale také didaktického – s těmito styly se žáci seznámí v pozdější výuce.

TEXTY K ÚLOZE³

A

1. Úvodní prohlášení

1.1 Budoucí Prodávající bude výlučným vlastníkem pozemku parc. č. 54, v k.ú. Kotěhulky, obec Karviná (dále také „Věc“) na základě již uzavřené smlouvy o převodu nemovitosti se společností AAA s.r.o. K dni uzavření této smlouvy je Katas-

3 Zdroje jednotlivých textů nejsou uvedeny, neboť by mohly vést k vyřešení určitých aspektů úlohy.

trálním úřadem v Karviné vedeno řízení V-4565/2004, jehož předmětem je vklad vlastnického práva budoucího prodávajícího k Věci do katastru nemovitostí.

2. Předmět smlouvy

2.1 Smluvní strany se dohodly, že do 10 dnů od vkladu budoucího prodávajícího k Věci do katastru nemovitostí uzavřou kupní smlouvu, na základě které bude Budoucí Prodávající povinen Věc Budoucímu Kupujícímu předat a Budoucí Kupující bude povinen Věc převzít a přijmout do svého vlastnictví.

3. Kupní cena

3.1 Smluvní strany se dohodly, že kupní cena za Věc bude činit 110 000,- Kč (slovy: sto deset tisíc korun českých).

B

Ty krávo, to zas bylo něco!

Jó, fakt hustý.

To se jako zbláznil? Kdo to má stihnout?

A co říkal včera?

Nó, žé... aby... No, on toho vlastně moc neříkal... akorát... abys... abysme to určitě včas poslali. Prej nám to zadával už dávno, tak nemáme skuhrat, nebo tak něco...

C

Pták v svém ebenovém zjevu ponoukal mne do úsměvu

vážným, přísným chováním, jež bylo velmi vybrané –

„Ač ti lysá chochol v chůzi, jistě nejsi havran hrůzy,

jenž se z podsvětího šera v bludné pouti namane –

řekni mi své pravé jméno, plutonovský havrane!“

Havran děl: „Už víckrát ne.“

D

Obecná jména neoznačují osoby nebo předměty jako jednotliviny, nýbrž jako pojmy. Odkaz k jednotlivému referentu nabývají teprve v určitém kontextu nebo situaci. Tak např. slovo *sailor* (námořník) označuje všechny osoby mající rysy, které tvoří lexikální obsah pojmu „námořník“, podobně slovo *chimney* (komín) lze užít o kterémkoliv předmětu majícím vlastnosti komínu. Vlastní jména tuto schopnost nemají. Jsou to značky označující jednotlivé osoby nebo předměty. Jelikož nemají lexikální obsah, nelze je definovat. Např. jméno *Henry* (Jindřich) označuje určitou osobu jménem *Henry*, aniž ji samo o sobě nějak charakterizuje. Různé osoby jménem *Henry* nemají kromě svého jména nic společného. Naproti tomu osoby, které lze označit slovem *sailor* (námořník) mají společné vlastnos-

ti, které lze definovat vymezením pojmu „námořník“. Sémantické rozdíly mezi jmény obecnými a vlastními se projevují v omezeném uplatnění kategorie čísla, počitatelnosti a určenosti u jmen vlastních.

E

Potud je spor průzračný. Nynější prezident jako politik vždy pohrdal právem a nelze moc sázet na to, že ke stáru prozře. Ani s rozsudkem nebudou profesoři mocnější a prezident se jim, jistě po svém, bude dál mstít. Nicméně by tento spor mohl pomoci narýsovat hranici, podle níž by se naše společnost mohla identifikovat se svou elitou. Na jedné straně sporu tradiční vědecká a pedagogická instituce, na druhé mocenská arogance zhlížející se ve východních despociích, náboženské netoleranci a ignorování platných zákonů. Mimochodem, po manifestaci, kterou předvedla „náhodná“ sešlost pod plakátem Ať žije Zeman!, bychom měli hlasitě poděkovat Vladimíru Špidlovi a Bohuslavu Sobotkovi za to, že v roce 2003 zamezili Miloši Zemanovi stát se prezidentem. Jejich zásluhou Česko získalo deset let klidu od hlavy státu bez skrupulí.

Pro práci na úloze se nabízí skupinová forma výuky, kdy skupiny žáků (ideálně po třech či čtyřech) společně postupně probírají všechny texty, diskutují o nich, vzájemně je porovnávají. Po přečtení textů mají žáci za úkol u každého z nich zhodnotit

- a) zasazení do kontextu: mj. pozadí komunikátu (komunikační situaci, zdroj, zda jde o text psaný, nebo mluvený, žánr, funkční styl, slohový útvar apod.), zamýšleného recipienta (jeho vztah ke komunikátu, vztah mezi autorem a recipientem), funkci komunikátu (jeho účel/y, interpretaci smyslu),
- b) proces produkce: mj. rozvržení komunikátu (u psaného komunikátu grafiku, u mluveného zvukovou stránku řeči), koherenci (jak je docilováno soudržnosti komunikátu) a kohezi (využití prostředků textové návaznosti, textové posloupnosti; v dialogu způsob výměny replik),
- c) užití jazykové prostředky a jejich funkci v textu: zvukovou stránku projevu, gramatiku (morfologickou a syntaktickou rovinu) a slovní zásobu (opodstatnění jejího výběru; srov. Štěpáník, 2014/15).

Vysokou komplexností úlohy dochází k přirozenému propojení jazykové a komunikačně-slohové výchovy, analýza se především soustředí na funkci jazykových prostředků, čímž plní cíl komunikační, avšak tím, že nakonec dochází k pojmenování jednotlivých jazykových jevů, naplňuje i cíle kognitivní.

Komentář k jednotlivým textům (výběrově)

A

Text A jsme vybrali jako ukázkou administrativního stylu (přestože komunikace právní je někdy označována jako specifický typ institucionální komunikace), jedná se o úryvek ze smlouvy. Můžeme na ní demonstrovat zejména funkci řídicí a operativní (správní), hlavním cílem je zde řídit nejazykové chování. Protože administrativní texty jsou náročné na dodržování norem, můžeme zde vyzdvihnout požadavek na věcnou správnost, přesnou a jednoznačnou formulaci (např.: 110 000,- Kč (slovy: sto deset tisíc korun českých)), snahu o maximální objektivnost, explicitnost. Autor textu ustupuje do pozadí, *Budoucí Kupující* a *Budoucí Prodávající* musí být na jiném místě v textu specifikováni; nejen u těchto konkrétních výrazů je pozoruhodné porušení pravopisné kodifikace, a to z důvodu jakési terminologizace daného výrazu, čímž je norma právní nadřazena normě jazykové (srov. také např. oddíl 18.13.2, písm. c) in Pravdová & Svobodová, 2014, s. 105, o psaní chybných variant, jsou-li „nějak administrativně či právně závazné“ (ibid.)).

Smlouva má tradičně písemný charakter, můžeme pozorovat silnou standardizaci textu i nutnost přehledného členění (číslované odstavce, tučně zvýrazněné názvy odstavců), úspornost, ovšem za podmínky zachování přesnosti a jednoznačnosti (*dále také „Věc“*). Jedná se o útvar textový (nemůžeme tedy prezentovat maximální formulační snadnost, jak by tomu bylo v případě předtištěných formulářů), je patrné uplatnění textového vzorce, stereotypnost, šablonovitost, typická pevná textová výstavba bez snahy o variabilitu, originalitu či pestrost (*Smluvní strany se dohodly, bude výlučným vlastníkem* apod.). Jako velmi charakteristické dále můžeme zmínit výskyt pasiva (*řízení je vedeno*), užití zásadně spisovného jazyka, citově neutrálních výrazů, zkratk (*parc. č., k. ú., s.r.o., Kč*) a spisových značek (*řízení V-4565/2004*). Některé výrazy směřují k termínům; tím se text pohybuje na hranici srozumitelnosti pro člověka mimo obor, což mají některé útvary administrativního stylu společně se stylem odborným – vědeckým.

B

Úryvek B byl zvolen jako typický příklad prostěsdělovacího stylu (sféry běžné každodenní komunikace), který se od ostatních odlišuje na první pohled tím, že je dialogický, primárně mluvený a soukromý. Jedná se o rozhovor mezi dvěma přáteli, mezi nimiž je symetrický vztah. Hlavním cílem je vyjádřit své postoje, předat informace o běžných každodenních skutečnostech, ale též pozorujeme funkci fatickou – mluvčí udržují či rozvíjejí kontakt. Neformálnost komunikační situace se promítá

zejména do nespisovného a expresivního lexika (např. *ty krávo, fakt hustý, skuhrat*), nedbalé výslovnosti (změna kvantity: *řikal, jó*, diftongizace *y>ej: prej*), do užití zvolací věty či řečnické otázky (*To zase bylo něco! Kdo to má stihnout?*). Spontánnost se odráží v uvolněné větě stavbě, kde je obtížné sledovat hranice výpovědí. Hlavně v poslední replice můžeme pozorovat přerývaný tok řeči s nedokončenými výpověďmi či rektifikací a nefunkčním opakováním, které jsou typické pro mluvenou řeč (*aby... abys... abysme*). Pozorujeme též parazitické výrazy *no, jako*. Žáci by mohli zkoušet, jakou podobu pravděpodobně měla intonace iniciační repliky. Uvědomí si tak míru expresivity a možná i intuitivně doplní mimické projevy či gesta, které jsou pro mluvený projev tohoto rázu příznačné.

Považujeme za důležité, aby byla zařazena ukázka také mluveného projevu, protože obvykle se ve škole příliš často věnuje pozornost pouze komunikátům psaným. Nejenže jsou však v každodenní komunikaci mluvené projevy z hlediska vzniku primární, ale také tím dochází k uvědomění, že stylové faktory se uplatňují nejen při psaní, ale také při mluvení. Usilujeme o to, aby mluvená i psaná komunikace byly chápány ve výuce jako rovnocenné a z hlediska rozvoje stejně důležité.

C

Styl umělecké literatury (ukázka C) vychází z esteticky sdělné funkce. Umělecký projev podněcuje představy, působí na citovou stránku recipienta, obohacuje jeho vnitřní život (Čechová et al., 1997, s. 213), snaží se vyvolat estetický zážitek. Neopomenutelný je také cíl na straně čtenáře – recipient si vybírá text s určitým záměrem, očekává se u něj trpělivost a ochota hledat různé významy, vést skrytý dialog s autorem – právě u *Havrana* E. A. Poea je to zvláště výrazné. A naopak, pokud nejsou jeho očekávání naplněna, text opouští, nemá důvod s ním dále setrávat.

V případě námi vybrané básně je patrné členění do veršů. Studenti si jistě povšimnou rýmů, rytmu, přítomnosti přímé řeči postav, zvukomalebnosti (ač není tak výrazná jako anglický originál – avšak zde se nabízí ve výuce literatury propojené s jazykovou a komunikačně-slohovou výchovou srovnání nejen s originálem, ale také s různými verzemi překladu – srov. Poe & Havel, 1990), lexémů směřujících k poetičnosti, knižnosti či archaizaci (*děl, ponoukal, namane se*), a zejména básnických přívlasků (*ebenový zjev, havran hrůzy, podsvětí šero, bludná pouť, plutonovský havran* ad.).

D

Úryvek odborného textu (text D z *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny* L. Duškové et al.) můžeme zařadit do dílčí skupiny stylu vědeckého (teo-

retického), jedná se o výklad. Funkce textu je odborně sdělná, autorka se snaží předat přesné, jasné, srozumitelné a relativně úplné informace, podává vysvětlení daného jevu, popisuje, analyzuje, usouvzažňuje (Hoffmannová et al., 2016, s. 198). Předpokládá se vysoce poučený adresát; překlady anglických slov uvedené v závorkách, které bychom v jiném textu mohli považovat za jistou míru ohledu k adresátovi a snahu o usnadnění recepce textu, zde tuto funkci neplní – vychází z problematiky, již kniha rozebírá, totiž srovnání angličtiny a češtiny. Pokud by adresát nedisponoval potřebnou mírou znalostí z oboru a zkušeností s četbou odborných statí na dané téma, text jako celek je pro něj nesrozumitelný a účel (funkce) textu zůstane nenaplněn. Přesnost je v textu zajištěna pomocí pojmů a termínů (např. sám výraz *pojmem*, *referent*, *lexikální obsah*, *sémantický rozdíl*, *počitatelnost* apod.). Kompozice je velmi promyšlená, pro přehlednost slouží pouze omezený repertoár grafických prostředků (závorky, kurzíva, uvozovky). Některé věty jsou jednoduché, velmi krátké (*Vlastní jména tuto schopnost nemají.*), jindy souvětí odrážejí složitost předávaných myšlenek, což se projevuje i v repertoáru spojovacích prostředků (*nýbrž*, *jelikož*, *aniž*, *naproti tomu* apod.). Tendence k ekonomičnosti vyjadřování se projevuje mj. v syntaktické kondenzaci pomocí dějových adjektiv (*osoby mající rysy*, *předmět mající vlastnost komínu*). Použit je spisovný neexpresivní jazyk; nadčasovost textu je posílena slovesy v přítomnosti.

E

Část komentáře (E)⁴ jsme zařadili jako příklad psaného publicistického stylu. Odrážejí se v něm osobní politické názory autora, o nichž se snaží přesvědčit ostatní – do popředí zde tedy vystupují funkce přesvědčovací, získávací, ovlivňovací a hodnotící. Text je emotivní a poměrně naléhavý, jazykové ztvárnění podněcuje zájem čtenáře. Přestože výrazivo samo o sobě expresivní není (*mstít se*, *pohrdat*, *arogance*, *despocie*, *ignorování*, *zhlížet se*, *bez skrupulí.*), s ohledem na téma a způsob zapojení do textu jako expresivní vyznívá⁵. Negativní skutečnosti jsou pojmenovány přímo, nejsou změkčeny či zmírněny, není použito opisu; studenti možná daný text laicky popíší tak, že pisatel „používá silná slova“. Komentář nabízí pohled na jednu stranu problému a emotivností vyvolává ve čtenáři potřebu vlastního názoru na problém; avšak pokud je jeho postoj jiný, pravděpodobně se na základě textu nezmění. Modelovost a automatizace vyjadřování se projevuje

4 Zvěřina, M. (2015). *Uspějí „samozvanci“? Vždyť Zeman právem pohrdá.* lidovky.cz, dostupné online <https://www.lidovky.cz/nazory/zverina-samozvanci-proti-prezidentovi-akademici-zaluji-zemana.A151121_144047_ln_nazory_ELE>; cit. 14. 11. 2018.

5 Ovšem nejedná se o kontextovou expresivitu, jak je pojata např. u Zimy (1961, s. 84n.).

např. u některých publicistických atributů (*mocenská arogance, náboženská netolerance*). Tendenci k aktualizaci můžeme spatřovat u metaforických vyjádření a idiomů (*spor je průzračný, nelze na to sázet, narýsovat hranici*), přestože tato spojení se postupně také automatizují, či u výrazů, které mohou být vnímány jako knižní (*prožít*). Právě proto je text vynikající ukázkou dvou postupů, jež se v publicistice velmi výrazně uplatňují a s nimiž by se měli žáci ve výuce publicistického stylu zcela určitě seznámit, totiž aktualizace a automatizace. Hodnotící, uvědomělý postoj pisatele k vybraným jazykovým prostředkům se odráží do metajazykového vyjádření v podobě uvozovek, zde signalizujících ironii či nesouhlas (*„náhodná“ sešlost*).

Závěr

Základním cílem výuky českého jazyka je naučit žáka vědomě vybírat ze systému jazykových prostředků ty, které nejlépe slouží jeho komunikačnímu záměru, odpovídají komunikační situaci a jsou adekvátní vzhledem k recipientovi komunikátu. Je přirozené, že jedním ze základních postupů při rozvíjení této dovednosti je analýza jazykového materiálu. Námi navržený postup sleduje funkční hledisko, tzn. že cílem je ukázat žákovi funkci jazykových prostředků vzhledem k tomu, co nazýváme funkční stylistika – právě v ní je uložen cíl, jenž jsme naznačili. Avšak nejenže se zde rozvíjí dovednosti funkčního užití jazykových prostředků, ale zároveň se zde aktualizuje role metajazyka, neboť žák v konkrétním komunikátu metajazyk využívá ke zdůvodňování a vysvětlování možností jazykového systému – a to sobě, i ostatním. Dochází k rozvoji metajazykových dovedností, a především se aktivuje znalost, jež je zde prakticky užívána a dále rozšiřována. Nikoliv však formálně, nýbrž v konkrétním užití.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. (1985): *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M. (2017): *Život s češtinou: Nomen omen: Češka – češtinářka – Čechová*. Praha: Academia.
- ČECHOVÁ, M. et al. (1997): *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M., & STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.

- HOFFMANNOVÁ, J. et al. (2016): *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
- JANÍK, T. (2013): Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. In: *Pedagogická orientace*. Roč. 23, č. 5, s. 634–663.
- KOSTEČKA, J. (2009): *Český jazyk pro 1. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- LIPTÁKOVÁ, L. et al. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. (2003): *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN.
- POE, E. A. – HAVEL, R. (Ed.). (1990): *Havran: šestnáct českých překladů*. Praha: Odeon.
- PRAVDOVÁ, M. – SVOBODOVÁ, I. (Eds.). (2014): *Akademická příručka českého jazyka*. Praha: Academia.
- SZYMAŃSKA, M. (2016): *Między nauką o języku a rozwijaniem języka*. Kraków: Wydawnictwo naukowe UP.
- ŠEBESTA, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2014/15): Analýza diskurzu ve školské praxi na příkladu z Anglie. *Český jazyk a literatura*. Roč. 65, č. 4, s. 164–173.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2018): Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace*. Roč. 28, č. 3, s. 435–471.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – ŠMEJKALOVÁ, M. (2017): *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: PedF UK.
- ZIMA, J. (1961): *Expresivita slova v současné češtině*. Praha: ČSAV.

Poznámka Text vznikl v rámci projektu PRIMUS/HUM/19 Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu. Autoři děkují za poskytnutou podporu.

RECENZE
REVIEWS

O ENCYKLOPEDII PRO DĚTI

The Encyclopedia for Children

Ladislav Janovec

Dětské encyklopedie se těší řadu desítek let velké popularitě mezi rodiči i samotnými dětmi. Po roce 1989 se s nimi doslova roztrhl pytel. Objevily se stovky encyklopedií všeho možného, často nepříliš kvalitně přeložených ze západních jazyků, využívajících známého (starého) jména jako atraktivizační značky, např. dětské encyklopedie Larousse. Většina těchto knih klade důraz na vizuální stránku textu – jsou plné obrázků, často schematických a kýčových, aby se kniha dobře prodávala, ale obsahová stránka je rozhodně v mnohých případech méně kvalitní.

Vnímáme-li encyklopedii jako lexikografické dílo, a to i encyklopedii pro děti, která má do jisté míry specifického adresáta, a zároveň jako (populárně) naučný text, zprostředkovávající ve zjednodušené podobě poznání dětem stanoveného věku, pro něž je kniha koncipována, musíme podotknout, že mnohé encyklopedie jsou těmto předpokladům na hony vzdáleny, ba často cílová věková skupina není vůbec zřetelná.

Tematicky jsou dětské encyklopedie velice různorodé. Některé oblasti či jejich výseky mají větší potenciál, že budou pro děti atraktivní, proto v nich vzniká encyklopedií větší množství. Jde například o různé vynálezy, dopravní prostředky, panovníky, historické události, zvířata, rostliny apod. Jiná témata jsou naopak upozaděna, protože se nedá předpokládat, že by u dětí vzbuzovaly větší zájem – například folkloristické encyklopedie.

V roce 2014 vydali prešovští kolegové jedinečnou encyklopedii, která po roce 1989 v českém prostředí výrazně chybí, a to dětskou encyklopedii tematizující lingvistické otázky. *Encyklopédia jazyka pre deti*, na jejímž vzniku se podílelo osm lingvistů, literárních vědců, lingvodidaktiků i didaktiků literatury a jejímiž editory jsou Ludmila Liptáková a Martin Klimovič, přináší erudovaný pohled na osm okruhů, jež mladým (a malým) čtenářům podávají solidní základ a rozhled ve fungování jazyka a komunikace, včetně komunikace literární.

Koncepce knihy je založená na edukativních i lingvistických principech. Zároveň heslům rozhodně nechybí lingvistická přesnost, jejich struktura je založena na didaktických principech. Na začátku oddílu je vždy jako motivační pasáž za-

řazen oddíl, v němž si čtenář připomíná, co by o tématu měl vědět ze školy nebo svého předchozího samostudia. Tato pasáž je založena buď na otázkách, nebo na sumarizujících obecných výkladech. Na konci jsou uvedena shrnutí, v nichž si čtenář uvědomuje, co se v daném hesle měl dozvědět, co by si měl zapamatovat. Oba tyto oddíly jsou označeny ikonami. Pro lepší přehlednost jsou zařazeny i další ikony, upozorňující na samostatné úlohy, jež může čtenář zpracovávat přímo do encyklopedie, nebo odkazující na jiné stránky v knize, ale i na jiné prameny, které by mohl čtenář pro hlubší proniknutí do dané problematiky ještě prostudovat.

Podívejme se nyní na dva oddíly (hesla), jež se nám jeví jako hodné hlubší pozornosti.

Oddíl nazvaný *O slovách* začíná problematikou lexikografie, v knize jsou přetištěné obaly nejvýznamnější slovenských slovníků, čtenář si může prohlédnout výsek hesel z Pravidel slovenského pravopisu, v němž se seznámí nejen s tím, jak jsou v Pravidlech hesla řazena, ale uvědomí si také, jaké další informace jsou v nich ještě uvedeny. Rovněž se seznámí s druhy slovníků, po nich následuje problematika slov významově nadřazených a podřazených. Teprve pak se dostává k bilaterální podstatě slova, synonymům a opozitům (pojmenovaná v textu jako protislova). Do dalších dvou pododdílů jsou zařazena slova s časovým příznakem. Potom přichází na řadu slovtvorné vztahy mezi slovy a hnízda slov podle slovtvorné motivace, jež přesahují i do dalšího oddílu věnovaného zdrobnělinám. Na slovtvornou problematiku navazuje polysémie a homonymie. Závěrečné pasáže jsou věnovány frazeologii a použití slova v beletristických textech.

Oddíl *Rozhovor cez literatúru* zase čtenáře uvádí do problematiky estetické funkce jazyka, a to přes základní literární termíny a typy literárních textů. Podstatné pro správné zažití i prožití této kapitoly jsou mnohé ukázky z beletristických děl slovenských i překladových.

Knihy je určena především dětem, žákům prvního stupně, resp. mladšího školního věku, ale netřeba zdůraznit, že mnohé informace by – zejména díky interaktivní povaze textu – mohly být přínosné i pro starší žáky a studenty. Jsme přesvědčeni, že mnohý uchazeč o studium mateřského jazyka jako oboru na vysoké škole by v ní rovněž našel mnoho informací, jež by hned na začátku svého studia zužitkoval.

JAK ROZUMÍME BIBLICKÉ FRAZEOLOGII A JAK JI UŽÍVÁME

How We Understand and Use Biblical Phraseology

Ladislav Janovec

V roce 2017 vydala dvojice slovenských lingvistek Dana Baláková a Viera Kováčová odbornou publikaci *K výskumu biblickej frazeológie*, která je výstupem grantového projektu věnovaného biblické frazeologii v interkulturním a interjazykovém kontextu. Grantový výzkum byl založen na analýze obrovského množství dotazníků vyplněných slovenskými a z části i českými rodilými mluvčími.

Publikaci považujeme za mimořádně důležitou, protože snad poprvé proběhl výzkum mezi slovenskými a českými uživateli v takovém rozměru. Uvážíme-li, že intenzivní výzkumy biblické frazeologie probíhají v jiných jazykových postsocialistických společnostech již od devadesátých let intenzivně, zatímco v českém kontextu jde spíše o solitérní práce a badatelské aktivity, dostává výzkum autorek významný kulturní přesah.

Práce přináší argumentované řešení mnohých otázek, na něž si musely odpovědět při řešení projektu. Hlavním problémem je vymezení, co vlastně je biblická frazeologie, resp. frazeologie biblického původu. I když odpověď jako okřídlená spojení či citátové frazémy přímo převzaté z Bible se nabízí jako nejjednodušší řešení, vzhledem ke kulturní tradici a různým dalším důvodům to není jednoznačně vhodné chápání. Jak ukazují mnohé výzkumy, značná část evropské frazeologie se utvářela na základě obrazu či jazykových prostředků z Bible, tj. jsou Bibli více či méně inspirovány, ale přímo jako textový úsek se v Bibli neobjevují.

Pro samotný výzkum autorky využily metodologii připravenou pro projekt německo-rusko-slovenský, jehož výsledky byly publikovány již dříve (*Nasledije Biblii vo frazeologii*). Výzkum tentokrát realizovaly mezi slovenskými a českými mluvčími, a to v mezigeneračním plánu – šlo o skupinu vysokoškolačů (slovakistů, resp. bohemistů), skupinu střední věkové generace (40–60 let) a nejstarší generaci (65–87 let), v každé skupině byl získán materiál od 130 respondentů, tj. celkem 780 českých i slovenských mluvčích dohromady. Těm byl předložen dotazník obsahující 80 frazémů spojených s Bibli, jež posuzovali podle škály „znám, používám, umím vysvětlit“ přes „znám, používám, neumím vysvětlit“ a „znám, nepoužívám, umím vysvětlit“ po „neznám“. Tím se zkouma-

la nejen znalost (znám), ale i frazeologická kompetence (umím vysvětlit). Dále měli respondenti rozhodnout, zda se předložené frazémy vztahují či nevztahují k Bibli (kulturní kompetence).

Výsledky výzkumu autorky dále kvantitativně zpracovávají, jednotlivé frazémy vztahují k triádě centrum (zná 100–76 % respondentů, zda frazém aktivně používají nevzaly nakonec autorky záměrně v úvahu), postcentrum (75–51 % zná) a periférie (50–0 % zná). Kulturní kompetenci badatelky hodnotily na bodové škále 1–4, hraničními hodnotami bylo 25, 50 a 75 % respondentů, kteří si odkaz frazému na Bibli uvědomovali. Na následujících stránkách (8 kapitol) autorky výzkum vyhodnocují nejprve pro slovenštinu, pak pro češtinu, a nakonec v komparativním slovensko-českém výzkumu. Záběr je to nesporně úctyhodný a výsledky zajímavé, abychom je nezkreslili zjednodušením kvůli rozsahu recenze, nemůžeme se k nim podrobněji vyjadřovat.

Poslední část je věnována biblickým frazémům v psaných komunikátech, dá se tedy říci, že určitým formám intertextového navazování. Jak autorky upozorňovaly již v úvodu, biblické frazémy byly i v socialistickém prostředí živé, byť se mohly nějak transformovat, aby byl jejich původ zastřen. Pro nás byl asi nejzajímavější zprostředkovaný odkaz na užívání biblických frazémů v díle V. I. Lenina a J. V. Stalina. Vedle toho ovšem vidíme, jakým způsobem žije biblická frazeologie v dnešních textech různého stylu, ať už ve své původní podobě, nebo v podobě různých nových variant či aktualizací, které jsou živé nejen v soukromých komunikátech, ale především v publicistických textech.

Na závěr snad podotknout jen to, že dotazníkový průzkum bohužel nedává možnost ověření, že respondenti opravdu odpovídají podle pravdy, vždy se naskytá prostor pro spekulaci, zda záměrně neodpovídají nepravdivě či zda se pouze nedomnívají, že význam frazému znají. Každopádně publikovaná monografie přináší pro lingvisty zajímavé informace nejen co do výsledků výzkumu samotných frazémů, ale i co do metodologie. Kniha je pro odborníky nepochybně inspirativní, ale cesty k výzkumné metodě v ní mohou najít i studenti, kteří připravují své atestační práce věnované frazeologii a jejímu užití.

ZPRÁVY

NEWS

NOVÉ ASPEKTY V DIDAKTICE MATEŘSKÉHO JAZYKA – 4. ROČNÍK MEZINÁRODNÍ DIDAKTICKÉ KONFERENCE

New Aspects in Mother Language Didactics—4th International Didactic Conference

Jana Kovářová

Ve dnech 9.–10. května 2018 proběhla na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze 4. mezinárodní didaktická konference s názvem *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka* (zasvěceným známa též pod původním názvem *Didaktické Klánovice* – podle místa konání prvních dvou ročníků) pořádaná katedrou českého jazyka. Konference se díky své již získané tradici těší vřelé pozornosti odborné veřejnosti, setkání didaktiků na tak vysoké odborné úrovni je totiž jen poskovnu. Mezi výrazná témata letošního ročníku konference patřilo téma učebnic pro předmět Český jazyk a dále téma čtení s porozuměním.

Konferenci úvodním slovem zahájil Ladislav Janovec, zástupce vedoucí katedry českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Po úvodu následoval příspěvek Stanislava Štěpáníka z téhož pracoviště, který se věnoval paralelám mezi českou, slovenskou a polskou didaktikou mateřského jazyka. Jak z příspěvku vyplynulo, kontakty mezi zmíněnými didaktikami jsou pro všechny strany obohacující; konkrétně didaktika češtiny se u didaktiky slovenštiny a polštiny může inspirovat zejména v otázce propojení jazykové a komunikačně-slohové stránky výuky mateřštiny a v otázce funkčního přístupu k výuce mluvnice.

Jasňa Pacovská z Technické univerzity Liberec ve svém příspěvku představila výzkum zaměřený na kvalitu pedagogické komunikace. Výzkum porovnal teoretické koncepce zaměřené na pedagogickou komunikaci s reálnou situací zkoumanou prostřednictvím empirické sondy mezi žáky základních škol a studenty vysokých škol. Výsledky výzkumu mimo jiné ukázaly, že kvalitu pedagogické komunikace hodnotí pozitivněji mladší žáci. První blok konference zakončila Pavla Chejnová z katedry českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, která hovořila o nadaném žákovi v hodinách mateřštiny na počátku školní docházky a na prvním stupni základní školy. Ve svém příspěvku shrnula zvláštnosti jazykového vývoje nadaných žáků i problémy, se kterými se mohou v hodinách českého

jazyka potkávat, a uvedla několik doporučení pro pedagogy pracující s těmito žáky na prvním stupni základní školy.

Druhý odpolední blok uvedla Klára Eliášková rovněž z katedry českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, která se zabývala učebnicemi českého jazyka pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně pak žáky se zrakovým postižením. Po exkurzu do historie tvorby speciálních učebnic se referentka na konkrétních příkladech věnovala srovnání didaktického zpracování jazykového učiva ve starších učebnicích (před r. 1989) a v učebnicích současných. Na základně jejího velmi fundovaného srovnání se současná inkluzivní praxe v tvorbě speciálních učebnic českého jazyka jeví jako velmi nevyhovující, neboť nepřihlíží k omezeným dovednostem a schopnostem žáků.

Příspěvek Parser a diskurzivně ohnisko z aspektu porozumenia textu Zuzany Kováčové z Filozofické fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře zjišťoval míru porozumění textu. Referující vycházela z analýzy obtížnosti vybraných textů (od textů určených pro děti až po texty učebnic různých předmětů) provedené syntaktickým analyzátořem, tzv. parserem. Příspěvek Radany Metelkové Svobodové z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity (prezentovaný Janou Svobodovou) se zaměřil na výzkum rozvoje čtení s porozuměním u žáků prvního stupně vybraných základních škol Moravskoslezského kraje pomocí technologie eyetrackeru. Jana Svobodová, rovněž z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, referovala o vzrůstající chybovosti v oblasti interpunkce u žáků základních škol. Zjištění vycházelo z patnáctileté srovnávací sondy mezi žáky 9. tříd základních škol. Na řešení problému je třeba systematicky pracovat již od prvního stupně základní školy; důležité je především důkladné zdůvodňování syntaktických jevů.

Jako první vystoupil druhý den Paweł Sporek (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej v Krakově). Jeho příspěvek přinesl inspirativní pohled na možnosti tzv. volných žákovských projevů (swobodne wypowiedzi uczniowskie) ve výuce mateřštiny. Volné žákovské projevy, jež mají v polské didaktice tradici již od meziválečného období, nalézají své místo nejen v hodinách literárních, ale mají své uplatnění i v hodinách jazykových, kde slouží k rozvíjení dovedností v oblasti mluveného i psaného projevu, a tvoří tak prvek, jež obě složky daného školního předmětu propojuje.

Antoni Ludwicki a Marie Čechová se ve společném vystoupení věnovali doposud spíše opomíjenému zdroji komunikační výchovy, a to mluvenému rozhlasovému zpravodajství. Příspěvek se odvíjel od výzkumu proměn rozhlasového zpravodajství (konkrétně zpravodajství Českého rozhlasu) ve druhé polovině 20. století a přešel k možnostem využití této ze své podstaty neutrální formy sdělování v komunikační výchově.

Lucie Baloušová z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy se zabývala analýzou učebnic českého jazyka pro sedmý ročník základních škol z hlediska vztahu mezi komunikační kompetencí žáka a obsahem učebnic. Linda Doleží a Adéla Kašparová z Masarykovy univerzity společně prezentovaly výsledky výzkumu, který zjišťoval, jak žáci 3.–9. tříd základních škol rozumějí spojce „nýbrž“ a jak jsou ji schopni ve vlastním textu uplatnit. Na rozdíl od předpokladu se prokázalo, že věk nehraje při správném použití spojky zásadní roli. David Franta poukázal na to, že se středoškolské učebnice českého jazyka a literatury téměř nezaobírají historickou gramatikou češtiny, což v důsledku negativně ovlivňuje studentské povědomí o jazykovém vývoji.

Druhý dopolední blok jednání patřil problematice žáka s odlišným mateřským jazykem a učebnicím pro cizince. Zkušená autorka učebnic Marie Boccou Kestřánková z Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy představila novou učebnici češtiny pro cizince s cílovou úrovní A1 a A2. Publikace doplňuje stávající řadu učebnic s úrovní B1 a B2, na nichž se prezentující také autorsky podílela. Gabriela Babušová z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy informovala o tom, jakým způsobem z hlediska školy probíhá začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do běžné výuky. Kromě legislativního rámce, který řadu kroků přesně vymezuje, upozornila referentka i na možná, někdy až nečekaná úskalí (např. vliv sociokulturních faktorů na zařazení dítěte do určitého ročníku). Přípravovaná učebnice slovenštiny pro cizince, představená Milotou Halákovou (Ústav cudzích jazykov, Lekárska fakulta UK v Bratislave), nese název *Slovenčina ako liek* a je určena zahraničním studentům medicíny. Učebnice má mladé mediky připravit na nejběžnější situace v jejich odborné praxi v nemocnicích, a proto akcentuje situačně-komunikační výukové metody. Publikum zaujala především promyšlená a nápaditá volba postavy-symbolu, která studenty učebnicí provází.

V rámci odpoledního bloku se uskutečnilo sympozium *Čítanie, kognícia, metakognícia: pedagogický experiment v 4. ročníku základnej školy*, které vedli pracovníci Prešovské univerzity v Prešově Iveta Kovalčíková, Eva Gogová a Martin Klimovič. Iveta Kovalčíková se teoreticky zaměřila na to, jak by měl vypadat pedagogický experiment podávající reliabilní data, a zároveň zmínila omezení, která pedagogický experiment v reálném školním prostředí limitují. Závěrem představila experiment, kterým spolu s kolegy zkoumala vliv intervenčního programu na kognitivní a metakognitivní procesy u žáků 4. ročníku se slabým prospěchem při práci s naučným textem. Eva Gogová intervenční program detailně popsala. Při jeho tvorbě vycházeli autoři z toho, že porozumění textu se děje na více úrovních, přičemž za klíčové si v programu zvolili úrovně slova, věty

a textu. Martin Klimovič pak představil vybrané údaje experimentálního ověřování intervenčního programu u žáků se slabým prospěchem. Se žáky byly vedeny rozhovory, ve kterých popisovali, jakými způsoby postupují při učení se ze souvislého textu. Výsledky kvalitativní analýzy rozhovorů byly dále porovnávány s výsledky žáků v testech.

Závěrem lze konstatovat, že konference postihla rozmanité oblasti bádání v didaktice mateřského jazyka na úrovni primárního až terciárního vzdělávání. Řada příspěvků vyprovokovala živou diskusi a mnohé z nich kromě hlubokého teoretického základu přinesly i množství informací a poznatků prakticky využitelných ve školské praxi. Účastníci se na konci jednání shodli, že ve vzájemně obohacujících setkáních chtějí rozhodně pokračovat i nadále. Všichni jsou proto zváni na jubilejní 5. ročník konference, která se uskuteční opět v Praze koncem září 2019. Těšíme se na viděnou napřesrok!

Informace pro příspěvatele

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.188

Zprávy / News

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

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

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

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel vždy 1. dubna a 1. října.

**Téma pro Didaktické studie, 11. ročník, 2019, č. 1:
Obsahové pojetí moderní výuky českého jazyka
Content Approach to Modern Didactics of the Czech Language**

**Téma pro Didaktické studie, 11. ročník, 2018, č. 2:
Frazeologie v teorii a praxi jazykového vyučování
Phraseology in Theory and Practice of Language Teaching**

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

