

**DIDAKTICKÉ STUDIE**  
**ročník 12, číslo 2, 2020**

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

**Stylistika v teorii a edukační praxi**  
Stylistics in Theory and Educational Practice

Praha 2020

**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](mailto: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 Gáliková*, 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. – Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

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*

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 příspěvek vznikl za finanční podpory projektu Grantové agentury České republiky GA16-06134S: Slovní úlohy jako klíč k aplikaci a porozumění matematickým pojmům

V čísle 1

MARTIN ChVÁL – MARTINA ŠMEJKALOVÁ – IRENA SMETÁČKOVÁ: *Od porozumění textu k vyřešení matematické slovní úlohy*

- Následující příspěvek vznikl v rámci řešení projektu PROGRES Q 18 - Společenské vědy: od víceborovosti k mezioborovosti

V čísle 2

RADKA HOLANOVÁ: *Stylistika a mediální výchova – mediální žánry jako průnikové téma*

- Následující příspěvek vznikl za podpory Grantového fondu děkanky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v rámci realizace projektu Nové přístupy k výzkumu a rozvoji textové kompetence žáků sekundární školy

V čísle 1

JANA ADÁMKOVÁ: *Výzkum a rozvoj produktivní textové kompetence žáků 2. stupně základních škol*



# DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 12, číslo 2, 2020

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](http://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, psy-

chologů). 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](http://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

Editorial 11

## Studie / Papers

Komunikační stereotypy ve výuce / Communication  
Stereotypes in Teaching  
*Jasňa Pacovská* 15

Literacko-kulturowe inspiracje dla kształcenia sprawności  
pisarskiej uczniów na przykładzie pracy nad opowiadaniem  
w szkole podstawowej / Literary and Cultural Inspirations for  
Training Writing Exercises Based on Working with a Narrative in  
Primary School  
*Paweł Sporek* 31

Pojmy funkční styl a registr a jejich místo ve vyučování slohu /  
Concepts of functional style and register and their place in teaching  
style  
*Jindřiška Svobodová* 48

Čau lidi! tady @strakovka aneb k neformálním projevům komunikace  
institucí veřejné správy / Čau Lidi! @Strakovka here or to Informal  
Speeches of Public Administration Institutions  
*Tereza Klabíková Rábová* 64

Film animowany jako pomoc dydaktyczna w kształceniu dzieci z ASD /  
Animated Film as a Teaching Aid in Educating Children with ASD  
*Helena Balcerek – Magdalena Trysińska* 78

Англоязычные переводы А.С.Пушкина: перелет – недолет –  
точное попадание? (опыт использования в преподавании  
практики перевода). / English translations of Alexander Pushkin's  
poetry: overshot – undershoot – direct hit? (an essay on teaching  
translation practice).  
*Мария Равильевна Ненарокова* 95



Řečová a vzdělávací praxe a jejich výzkum / Speech and Educational Practice and their Research <i>Marie Čechová</i>	114
<b>Projekty / Projects</b>	
Deníková studie o učení se češtině jako cizímu jazyku / Diary Study on Learning Czech as a Foreign Language <i>Silvie Převrátilová</i>	127
Analýza diskurzu vybraných českých food blogů / Discourse Analysis of Selected Czech Food Blogs <i>Barbora Blahnová</i>	146
K používání slov lehký a lehce v současné češtině / An use of the word lightly and light in contemporary Czech language <i>Soňa Schneiderová</i>	156
<b>Aplikace / Applications</b>	
Stylistika a mediální výchova – mediální žánry jako průnikové téma <i>Radka Holanová</i>	171
<b>Recenze / Reviews</b>	
Čechová, M. – Spěváčková, M. (Eds.): Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině <i>Simona Choutková</i>	181
ŠTĚPÁNÍK, S., HÁJKOVÁ, E., ELIÁŠKOVÁ, K., LIPTÁKOVÁ, L., SZYMAŃSKA, M.: Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy. <i>Kamila Homolková</i>	186
<b>Zprávy / News</b>	
6. mezinárodní didaktická konference v Praze: Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka, 13.–14. října 2020 <i>Pavla Chejnová</i>	193
Informace pro přispěvatele	196



## Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

v novém čísle Didaktických studií jsme se znovu obrátili k problematice textu a jeho stylu, a to z různých pohledů, především ve vztahu ke škole – J. Pacovská pojednává o komunikačních stereotypch ve výuce, P. Sporek o vztahu narace a nácviiku psaní, H. Balcerek a M. Trysińska o využití animovaného filmu pro výuku jazyka.

Problematice české školy a výuky je věnován také příspěvek M. Čechové Řečová a vzdělávací praxe a jejich výzkum nebo S. Převrátilové o češtině jako cizím jazyku. Výuky se dotýká i studie J. Svobodové zaměřená na problematiku vztahu zažitého termínu *funkční styl* a novějšího pojmu *registr* a jejich zapojení do moderní výuky slohu.

Ruská translatoložka M. R. Nenarokova se zase věnuje problematice překladu Puškinových děl do angličtiny ve vztahu k vysokoškolské výuce ruských překladatelů.

Druhou oblast témat tohoto čísla představuje mediální text, zde oceňujeme atraktivnost tématu sociálních sítí a neformální komunikace na nich, jemuž se věnuje ve svém článku T. Klabíková Rábová. Zajímavá je i analýza food blogů od B. Blahnové či pojednání o proměnách významu slov *lehký* a *lehce* na základě mediálních textů a korpusových dat od S. Schneiderové.

Aplikace od R. Holanové představuje možnosti využití interview při výuce a výsledky analytické sondy do prací studentů.

V oddílu Recenze jsou představeny publikace editorek M. Čechové a M. Spěváčkové *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině* (recenzentka S. Choutková) a S. Štěpánika, E. Hájkové, K. Eliáškové, L. Liptákové a M. Szymańské *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy* (recenzentka K. Homolková). P. Chejnová se ve Zprávách ohlíží za posledním ročníkem tradiční pražské didaktické konference.

Redakce



**STUDIE  
PAPERS**



# KOMUNIKAČNÍ STEREOTYPY VE VÝUCE

## Communication Stereotypes in Teaching

Jasňa Pacovská

**Abstrakt** *Vzdělávacích a výchovných cílů dosahuje učitel převážně pedagogickou komunikací, která je realizována dialogickou formou. Cílem příspěvku je zjistit, do jaké míry je tento typ interakce založen na komunikačních stereotypech a které stereotypy vzájemnému porozumění mezi učitelem a žáky napomáhají a které mu naopak brání.*

*V příspěvku budeme sledovat komunikační jednání, jež je orientováno na sdělování a výměnu informací, ale také na sdílení emocí, postojů a hodnot. Zjišťujeme, jak jednotliví učitelé směřují vědomě či nevědomě k určitým komunikačním zvyklostem – stereotypům, jež mohou působit jako facilitátory úspěšnosti pedagogické komunikace, či naopak jako její retardéry.*

*Výzkum lze vnímat jako diskusi s většinově sdíleným názorem, podle něž jsou stereotypy, a to i stereotypy v pedagogické komunikaci, vnímány negativně. Příspěvek upozorní na základě teoretických východisek a analýzy pedagogických dialogů na komunikační stereotypy, jež jsou projevem partnerského naslouchání směřujícího k vzájemnému porozumění.*

**Klíčová slova:** *pedagogická komunikace; pedagogický dialog; komunikační stereotyp; porozumění*

**Abstract:** *A teacher achieves educational and pedagogical goals mainly by pedagogical communication which is realized in a dialogical form. The aim of this paper is to discover to which extent is this type of interaction based on communication stereotypes, and which stereotypes are helpful to mutual understanding between the teacher and the pupils, and which, on the other hand, are hindering it.*

*This paper will observe communication behaviour which is oriented towards the conveyance and exchange of information, but also towards sharing emotions, attitudes and values. We ascertain how individual teachers tend towards certain communication habits, whether consciously or unconsciously; towards stereotypes that can be regarded as facilitators of successful pedagogical communication or, conversely, as its retardant.*

*The research can be perceived as a discussion with a viewpoint shared by majority, according to which stereotypes, including those in pedagogical communication, are viewed negatively. Based on theoretical outcomes and analysis of pedagogical dialogues, the paper will draw attention to communication stereotypes which are the manifestation of companionable listening that tends towards mutual understanding.*

**Keywords:** *pedagogical communication; pedagogical dialogue; communication stereotype, understanding*

## 1 Na úvod

Ve výuce se snaží učitel žákovi zprostředkovat znalosti svého oboru, usiluje o rozvoj jeho kognitivního potenciálu, který využije při svém dalším vzdělávání, ale hlavně pak v životě. Často si však neuvědomuje, že poznání má globální charakter, že neulpívá pouze na oborových znalostech, že má interdisciplinární přesahy a že je provázáno s výchovou, tedy s generačním předáváním duchovního majetku neboli s péčí o zachování historické paměti. Škola by měla v duchu antické tradice vychovat jedince, který bude prospěšný společnosti. Cílovou představou pedagoga by měl být žák, který bude respektovat druhé, bude usilovat o jejich nepředsuděčné poznávání a bude ctít kulturně specifické a národní hodnoty. Učitel, který žákovi poskytuje emočně bohaté a stabilní prostředí, zaměstnává jeho pozornost, podněcuje představivost, tvořivost, stimuluje paměť, vytváří podmínky pro jeho zdravý kognitivní a emoční vývoj.

Úspěch výchovy a vzdělávání je provázán s kvalitou komunikace, zejména s komunikačními dovednostmi učitele. K tomuto zjištění dospěli odborníci zabývající se klíčovými kompetencemi vedoucími k úspěchům v nejrůznějších disciplínách. Např. M. Mikuláščík, který se dlouhodobě věnuje tematice komunikačních dovedností a jejich významu pro praxi, dospívá k závěru, že komunikační kompetence je z hlediska budoucího úspěchu v různých profesích tou nejdůležitější (Mikuláščík, 2010).

## 2 Pedagogická komunikace a dialog

Vhodnou komunikací učitel vzbuzuje u žáků důvěru, získává přirozený respekt a stává se pro žáky uznávanou osobností. K tomuto poznatku rovněž dospěly



četné výzkumy (viz např. Piřha, 1996; Průcha, 2002; Pacovská, 2010; 2012). Pozitivní mezilidské vazby mohou být tak významné, že původně negativní vztah k vyučovanému předmětu promění v pozitivní a celkově motivují žáky ke studiu a spolupráci na výuce. Komunikační dovednosti posuzujeme z různých hledisek. Z hlediska osvojení konkrétních vzdělávacích obsahů je nezbytné, aby učitel zvolil adekvátní kognitivní úroveň komunikace se žáky. Demotivačně působí jak přeceňování kognitivních možností žáků, tak jejich podceňování. Současně je třeba si uvědomit, že v téže třídě nebude u všech žáků tato kognitivní úroveň stejná. Kognitivní dysbalanci může učitel zabránit dialogickou formou výuky.

Vzdělávacího i výchovného působení dialogické komunikace si jsou vědomi pedagogové, psychologové a lingvisté – můžeme říci představitelé řady humanitních disciplín. O tom vypovídá množství publikací, které staví toto téma do centra pozornosti (např. Svobodová, 2000; Höflerová, 2003; Gavora, 2005; Nelešovská, 2005; Janoušek, 2015; Šedová – Šalamounová, 2016). Autoři mapují současnou situaci a na základě svých zjištění formulují výzvy. Že jejich výzvy bývají vyslyšeny, dokazují závěrečné práce vysokoškolských studentů (bakalářské i diplomové). Na základě zjištění erudovaných autorů, ale také na základě vlastní praxe si volí studenti za témata svých prací komunikační dovednosti učitele a zastoupení dialogu v pedagogické komunikaci (např. Erben, 2019 a Eršilová, 2019).

Pedagogický dialog nabízí učiteli možnost diagnostikovat žákovy vstupní znalosti, dovednosti a schopnosti a současně odkrývat jeho postoje, hodnotovou orientaci a emoční stavy. Na základě těchto zjištění učitel může modifikovat komunikaci tak, aby podněcovala přirozenou dětskou zvědavost a tlumila případné dětské úzkosti ze školního prostředí. Škola se pak může proměňovat „v prostor radosti“. Vedením dialogu, tedy skrze slovo, pedagog může odhalovat tajemství, která jsou v žácích skrytá a která se s jeho pomocí mohou vynořit v podobě šťastných žáků. „Dítě má být svými potencialitami učit se, konstruovat si svět, vcítovat se, vyjadřovat svou spontaneitu zdrojem inspirace pro vychovatele nahlédnout skutečnost jinak, než se mu stalo obvyklým. Učit se od dítěte, od žáka, od svého studenta je předpokladem toho, abych mohl učit jej“ (Helus, 1996, s. 20).

Právě v rozhovorech, kde jsou otázky i odpovědi vyvážené, kde naslouchání předchází tázání, dochází k porozumění. Prostřednictvím takového sdílení se utváří mezi žáky a učiteli vztah důvěry, jenž přispívá k symetrii mezi oběma póly komunikačního procesu ve škole (srov. Pacovská, 2012; Pacovská – Slabá, 2013).

Výuka vedená dialogickou formou klade na učitele větší nároky než výuka frontální. Učitel nemůže působit jako vedoucí žákova myšlení, ale stává se jeho partnerem. Při dialogu kladou otázky také žáci učiteli nebo si je kladou žáci mezi sebou navzájem. Výhodou této komunikace je možnost získávat informace nejen

od učitele, ale také od vrstevníků, kteří se již s daným problémem setkali. Žáci také dostávají odpovědi, které je samotné zajímají, což zvyšuje zapamatování si nových informací a motivaci žáků k učení (Skalková, 2007). Tyto dialogy mají nejen informační hodnotu ve smyslu získávání nových poznatků z daného předmětu, ale jsou bohaté na osobní názory, postoje, emoce, prožitky.

Učitelé se však dialogu často vyhýbají. Bojí se improvizace, neboť žákovy otázky nelze většinou předjímat. A tak během vyučování hovoří převážně učitel. I přesto, že učitel klade velké množství otázek, k dialogu téměř nedochází. Jedná se spíše o kontrolní rozhovor, který je orientován faktograficky, většinou ulpívá na ověření izolovaných poznatků, jež bývají často mechanicky paměťově osvojeny, aniž by se vělenily do souboru stávajících znalostí.

Určitě bychom odhalili více důvodů, proč je dialog ve škole upozaděn. Jeden z nich vyslovil P. Piňha (1996, s. 174): „Většinou si člověk vytvořil pevné schéma životních postojů a techniky přístupů k řešení životních situací a toto schéma dále používá v podmínkách nových.“ Tato slova jsou jedním ze stimulů, jež nás vedou k potřebě odhalit, s jakými stereotypy bývá komunikace ve škole spjata, jaká je jejich funkce, zda jsou škodlivé, či naopak prospěšné.

Jako varování vyznívají Piňhova slova: „Neznám nic tak ničivého, jako je tichá symbióza líného učitele s vypočítavým studentem, jev dnes bohužel častý“ (1996, s. 31). Lenost často souvisí s prováděním stále stejných, již mnohokrát vyzkoušených činností. Můžeme říci, že v Piňhových slovech je skryté varování před stereotypními činnostmi učitele, které brání rozvoji nejen učitele, ale i žáka. Je to tedy často lenost, která vede k vytváření pedagogických stereotypů.

### 3 Stereotyp – několik pojetí pojmu

Průnikem různě disciplinárně zaměřených definic „stereotypu“ je spojování s ustálenými, konvencionalizovanými, zavedenými vlastnostmi předmětů / jevů / činností / dějů, které ovlivňuje jejich vnímání a hodnocení. Etymologie odhaluje, že se jedná o řecké kompozitum, jehož první část *stereos* znamená tvrdý, pevný a druhá část *typtein* razit, tisknout. Původně bylo slovo používáno jako tiskařský pojem pro polygrafickou desku, které se používá při tisku. Stereotyp je frekventovaným termínem v sociologii, sociolingvistice, sociální psychologii, etnologii a kulturologii. V těchto oborech „... souvisí především se společenským a společensko-kulturním rozměrem slov, respektive znaků, a v kolektivu utvářených a sdílených představ, které jsou za ním“ (Vaňková a kol., 2005, s. 84). Z hlediska výuky pro nás bude podstatné, jak chápe stereotyp lingvistika, zejména kognitivní, a pedagogika.

V kognitivní lingvistice je termín spojován s jazykově-kulturním „obrazem“ předmětu / jevu. Jde o schematický a jednostranný obraz v lidské myslí, o názor, který si jedinec většinou vytváří ještě před poznáním samého objektu. Podstatné je, že se ustálil v jazyce. Protože jako Češi sdílíme české jazykové stereotypy, rozumíme českým frazémům, anekdotám a různým kulturně sdíleným textům. Hlavními nejčastěji uváděnými charakteristickými rysy jazykového stereotypu jsou: ekonomizující funkce komunikace, nepřesná subjektivní generalizace, opakovatelnost vlastnosti či funkční charakteristiky předmětu / jevu, neverifikovatelnost, spojitost s typickými (normálními, „opravdovými“) předměty / jevy, axiologičnost, nebezpečí předsudečnosti. Uvedené vlastnosti nebudeme dále podrobněji vysvětlovat, neboť existuje řada literatury, která se jim podrobněji věnuje, např. celé číslo *Didaktických studií* (2014), jehož tématem jsou kognitivní vědy v teorii a praxi jazykového vyučování. Jen považujeme za vhodné upozornit, že ze zmíněných vlastností vyplývají jak pozitivní aspekty stereotypu, tak negativní. Pro učitele je klíčové, že sdílení stereotypů umožňuje porozumění v komunikaci, současně jejich absolutizace může vést k nebezpečným předsudkům.

V pedagogice znamená stereotyp: „Zautomatizovaný pevný sled činností, který od osoby, jež jej provádí, nevyžaduje detailní promyšlení, sledování kvality prováděné činnosti a vyhodnocování úspěšnosti. Vykonávání činnosti stále stejným způsobem, rychle, přesně, úsporně, často neuvědomovaně. Může se týkat činností pohybových, řečových i myšlenkových (Průcha – Walterová – Mareš, 1995, s. 213).

Zatímco jazykový stereotyp je statický, proměňuje se velmi zvolna, pedagogický stereotyp je dynamický. Projevuje se v činnosti – pohybové, řečové a myšlenkové. V pedagogické komunikaci současně dochází k provázání jazykového stereotypu s činnostním. Jazykový obraz předmětu / jevu, tedy i žáka, ovlivňuje způsob komunikace učitele se žákem i žáka s učitelem. Jak z předchozí definice vyplývá, pedagogické stereotypy jsou vnímány převážně negativně. V tomto duchu je způsob komunikace stále stejný, není předem promyšlený, neodráží aktuální situaci ani aktuální kognitivní potenciál jednotlivých žáků, učitel průběžně nevyhodnocuje úspěšnost svého pedagogického působení. Za pozitivní, ovšem vzhledem k jisté konkrétní situaci, můžeme považovat zmiňovanou přesnost, rychlost, úspornost. Tyto vlastnosti odpovídají ekonomizující funkci, kterou jsme zmínili v souvislosti s jazykovým stereotypem.

Obecně se pedagogové shodují a naše výzkumy pedagogické komunikace potvrzují, že mezi pozitivní aspekty komunikačních stereotypů ve výuce můžeme zahrnout: kontinuitu v uchování osvědčených postupů, očekávaných, konvenčních, které prověřila léta zkušeností, tendenci k používání komunikačních strate-

gií opakovaně vedoucích k dosažení vzdělávacích a výchovných cílů pedagogické komunikace, snahu o dodržování specifických norem pedagogické komunikace, respektování konverzačních maxim a zdvořilostních principů. V posledních desetiletích bychom také mohli mluvit o respektování demokratických komunikačních pravidel ve výuce (srov. Gavora, 2005).

Negativně se projevují komunikační stereotypy v pedagogické komunikaci, jestliže brání kreativité a tlumí intuici, vedou k setrvačnosti a konzervatismu v učitelské profesi (srov. Strouhal ed., 2017). Projevují se monotónností komunikace, jež způsobuje ztrátu zájmu žáků o výuku. K této situaci dochází, jestliže pedagog odhlíží od proměnlivých faktorů pedagogické komunikace. To znamená, že komunikaci nepřizpůsobuje aktuální situaci, charakteru společné činnosti, cíli komunikace, počtu komunikantů, sociálním a komunikačním rolím, předmětům vstupujícím do komunikace (srov. Höflerová, 2003). Gavora také upozorňuje, že úspěch pedagogické komunikace je ohrožen, jestliže učitel setrvale uplatňuje direktivní komunikační pravidla (srov. Gavora, 2005). Souhrnně lze říci, že komunikační stereotypy ztěžují proměnu komunikačního chování učitelů, což se promítá do absence kladení autentických otázek a vytvoření podmínek pro otevřenou diskusi stimulující komunikaci žáků, a to s ohledem na její kvalitu i kvantitu. Takto založená komunikace nerozvíjí u žáků schopnost argumentace (srov. Šedová, 2015). Velkým handicapem je také, že pedagogové ulpívající v zajetí komunikačních stereotypů nezohledňují aktuální výzkumy a nové pedagogické koncepce.

Učitelům, kteří se nedokáží odpoutat od stereotypního způsobu komunikace se žáky, jsou adresována slova, jež v 16. století pronesl J. A. Komenský: „... míra vyučování záleží nikoli na učiteli, nýbrž na žáku... Hybnou pákou vzdělávání je přizpůsobovat učivo žákovu nadání“ (Komenský, 1633, in Váňová, 2004, s. 47). Myšlenky J. A. Komenského prostupují velice silně i současnou pedagogikou. Důkazem mohou být např. slova Z. Heluse, významného pedagogického psychologa a představitele vzdělávací politiky: „Netolerance vůči odchylkám a zvláštnostem se projevuje jako tlak učitele ke zprůměrnování, schematizování, stereotypizování“ (Helus, 1996, s. 23). Zobecníme-li naše poznatky o škodlivosti stereotypů v pedagogické komunikaci, patrně největší nebezpečí spatřujeme v tom, že brání přechodu od sdělování ke sdílení, od poslouchání k naslouchání a že potlačují individuální přístup k žákovi a respekt k jeho osobnosti. Toto naše zjištění je v souladu s myšlenkami I. Semrádové, významné představitelky filosofie výchovy, pro niž hlavním nebezpečím je: „Autoritativnost učitelů daná institucionálně, posilována tím, že si osobují být zásadním členem komunikace, protože jsou nositeli více paměťově osvojených obsahů, které předávají. Napro-

ti tomu partnerské, osobnostní setkávání najdeme v postscientistické filosofii výchovy a profesní etice v návaznosti na J. A. Komenského“ (Semrádová, 2004, s. 537–538). Ve slovech I. Semrádové je patrná akcentace procesů porozumění, rozvoje kritického myšlení a kultivace schopnosti hodnocení v multikulturním, pluralitním a otevřeném prostředí. Tyto akcenty se rozhodně neslučují se stereotypní pedagogickou komunikací.

I. Smetáčková při svém monitorování pedagogické komunikace odhaluje konkrétní projevy stereotypů. Nachází je v tzv. osobním pojetí učitelství, které je založené na fixní představě ideálního či problematického žáka, na předem vytvořeném očekávání konkrétního chování žáků, na opakovaném posilování tohoto určitého typu chování a na posilování určitého školního výkonu a s ním souvisejících životních aspirací (Smetáčková, 2013).

Stereotypy významně ovlivňují naše postoje k určitým jevům, předmětům či lidem. Při výkladu pojmu „postoj“ se setkáme s podobnými vlastnostmi jako u pojmu „stereotyp“. Jak uvádí Mareš a Křivohlavý, postoje se vyznačují orientovaností, to znamená, že se pohybují na škále kladné, neutrální a záporné, intenzitou, výběrovostí, k různým jevům zaujímáme různé postoje, relativní stálostí, přenosností, z jedné situace je přenášíme do jiné, a zobecněním (Mareš – Křivohlavý, 1995). V prostředí školy jsou postoje nejčastěji ovlivněny osobností učitele a jeho rolí, osobností, chováním a výkony žáků, sdíleným pohledem učitelského sboru a charakterem vyučovaného předmětu, tedy jeho koncepcí ve vzdělávacích programech, použitými metodami výuky, pomůckami apod. (Helus – Pelikán, 1984).

S odkazem na výše uvedené názory dospíváme k závěru, že stereotypy jsou významné pro široké spektrum komunikačních situací. Nás zajímá, v jaké míře se vyskytují v autentické pedagogické komunikaci a jakou v ní plní funkci. Dílčí zjištění nabízí výzkumná sonda, kterou realizovala T. Eršilová (Eršilová, 2019).

## **4 Výzkumná sonda**

Výzkum T. Eršilové probíhal v rámci jednoho výukového týdne v únoru 2018. Výzkumnou populaci tvořili dva vyučující – jedna žena a jeden muž a žáci dvou tříd – sekundy a tercie víceletého gymnázia ve Středočeském kraji. V každé třídě bylo většinou přítomno cca 30 žáků, celkem tedy bylo do výzkumu zapojeno 60 žáků. Analyzováno bylo 11 hodin českého jazyka a literatury: 5 v sekundě a 6 v tercii. Uvádíme tři ilustrativní ukázky analyzované komunikace ve výuce.

## 4. 1 Ukázky pedagogické komunikace

### Ukázka 1

Učitelka v sekundě

Hodina literární výchovy

Téma hodiny: bajka

Komunikace navazuje na společnou četbu Ezopovy bajky Blahobyť a obojek.

Učitel (dále jen U): *A teď to poslání vůči čtenáři. My ho přijmeme, ale můžeme a nemusíme s ním souhlasit. Je to tak?*

Žák (dále jen Ž): *Ano.*

U: *To je naše svobodná vůle. Když byste se vcítili do zvířat nebo těch lidí, které představují, čím byste chtěli být radši? Vlkem nebo psem? Přemýšlejte o tom chvíli. Lukáši? [...]*

U: *Vlk si řekne, že se proběhne. Když si to řekne pes, tak pán mu řekne: ne, ty zůsta-  
neš doma. Ž: To je jak dítě a dospělý.*

Ž: *Jo. Dítě nemusí pracovat, ale nemá tu volnost, dospělí pracovat musí.*

U: *Takže až takhle bychom to postavili? Mohu se zeptat, kolik bychom měli ve třídě vlků? (Hlasování)*

U: *Mít možnost vlastního rozhodování je pro člověka podstatné. Souhlasíte? Jo? [...]*

U: *Co vám říká jméno autora? Kde jste se s ním setkali?*

Ž: *V dějepise.*

Z přepisu komunikace je zřejmé, že délka komunikace žáků je výrazně menší, v tomto případě tvoří 16 % z celé komunikace. Příčinou patrně jsou: nedostatek času, pochybnosti o správnosti odpovědi, netrpělivost – potřeba rychlé odpovědi a formulace otázek.

Podíváme-li se na sled otázek, ukazuje se, že první zjišťovací otázka neumožňuje žákům formulovat vlastní názor. Následně učitelka vyslovuje deliberativní otázku a vyzývá žáky k přemýšlení. Tato výzva je ovšem nefunkční, jelikož žákům nedopřeje možnost zformulovat odpověď. Po výzvě, kterou adresuje učitelka konkrétnímu žákovi, na vyslovenou otázku odpovídá sama. Její odpověď ovšem stimuluje žáky k reakci, v níž vyjadřují vlastní postoj k problému. Dokonce na první repliku žáka navazuje replika dalšího žáka. Tím se otevírá prostor pro diskusi, která může odhalit etické postoje žáků, vnímání mezilidských vztahů aj. Tyto možnosti však učitelka bohužel nevyužívá, pouze formuluje otázku adresovanou celé třídě. Spokojí se s neverbální odpovědí formou hlasování. Tento způsob sice komunikaci zbavuje monotónnosti, avšak přináší minimální výpo-

vědění hodnotu. Poté formuluje úvahu, která opět může ukázat, jak žáci hodnotí lidské chování. Úvaha však přechází ve zjišťovací otázku, na jejíž zodpovězení ovšem nečeká, neboť ho předjímá. Celá sekvence je uzavřena dvěma doplňovacími faktografickými otázkami, které jsou zodpovězeny pouze jednoslovně. Odpověď nepřináší výpověď o postojích žáků, ale také z hlediska testování faktografických znalostí je velmi chudá.

## **Ukázka 2**

Učitel v tercii

Hodina jazykové výchovy

Témata hodiny: komplexní jazykový rozbor

Zahájení vyučovací hodiny

U: *Kdo je pro to, aby se rozsvítilo, přestože jsme zrušili hrob?*

Ž: *Neee.*

U: *Ještě jednou, zamyslete se pro to, aby se otevřelo okno. Eee. Aby se rozsvítilo. (Hlasování).*

U: *Kdo je proti?*

Ž: *Já.*

U: *Mohli by se toho, prosím vás, zúčastnit všichni?*

U: *Zase hrob. Nebo možná půlhrob. Nechci to. Zrušte hrob. Posadte se. Na pohřbu už jsem dneska byl.*

Ž: *Fakt? Jak to?*

U: *No někdo měl pohřeb. Co ti na to mám říct?!*

Ž: *A koho?*

U: *Jednoho kamaráda, co umřel.*

Ž: *To jste nějak v pohodě.*

U: *Co?*

Ž: *Já mám vždycky strašnou depku z toho.*

U: *Tak tohle byl takový docela hezký pohřeb. Tomu pánovi bylo 78 let.*

Ž: *Aha, tak to jo.*

U: *To sice není úplně moc, ale... Co myslíte, je to průměrný mužský věk? [...] Tak, přátelé, žádné velké promlouvání, pracovní sešity, jedna z našich nejoblíbenějších učebnic str. 35.*

U: *Kdo je pro to, aby se rozsvítilo, přestože jsme zrušili hrob?*

Ž: *Neee.*

U: *Ještě jednou, zamyslete se pro to, aby se otevřelo okno. Eee. Aby se rozsvítilo. (Hlasování)*

U: *Kdo je proti?*

Ž: *Já.*

U: *Mohli by se toho, prosím vás, zúčastnit všichni?*

I v druhé ukázce se ukazuje, že délka komunikace žáků je opět výrazně menší, v tomto případě tvoří pouhých 11 % z celé komunikace.

Navzdory tomuto malému množství komunikační aktivity žáků, můžeme v zaznamenané sekci odhalit výchovný potenciál. Jde o atypický segment komunikace, která se vyznačuje absencí vzdělávací funkce, primárním cílem pedagoga je úprava prostředí třídy, konkrétně optimalizace světelných podmínek komunikace. Didaktickou terminologií můžeme říci, že se jedná o regulativní složku komunikace, která je zaměřena na zajištění vhodných podmínek pro vyučování. V komunikaci učitele je významně přítomen prvek humoru, který vyvolává u žáku zájem o komunikaci, patrně i vzbuzuje potřebu do ní aktivně vstoupit. Učitel opět, tak jako tomu bylo v předchozí ukázce, začleňuje do komunikace hlasování a vyzývá, aby se do něj zapojili všichni zúčastnění. Následně se zcela neplánovaně zmiňuje o své přítomnosti na pohřbu. Tato zmínka vzbuzuje u žáků zvědavost a iniciuje dialog, v němž žáci spontánně vyslovují své názory na smrt a na délku lidského života. Jistě by bylo možné této situaci využít více k zamyšlení nad hodnotou lidského života. Učitel však toto téma přerušuje a směřuje k plánovanému tématu hodiny. Je nasnadě, že jej k tomu vede časové omezení.

### **Ukázka 3**

Učitel v tercii

Hodina jazykové výchovy

Témata hodiny: větné členy

Zahájení vyučovací hodiny tzv. minutou radosti (každý se snaží udělat někomu z přítomných radost), následně poslech ukázky z rozhlasového pořadu.

U: *No to je krásná tabule. Ta se vám povedla. [...]*

U: *Tak, skončila minuta radosti a já vám teď něco pustím. Je vidět, že to dobře dopadlo, všichni se usmívají, i na mě. Já jsem vymyslel hezkou věc, chcete říct, jakou já jsem udělal Viktorovi radost?*

Ž: *Ano.*

U: *Já jsem si vzal jeho telefonní číslo a během dneška mu průběžně napíšu něco pěkného.*

Ž: *Hm, to je krása. [...]*



U: *Tak přátelé, poslouchejte. [...] Co se stalo? O čem ta úvaha je?*

Ž: *Že ten muž omlouvá své skutky tím, že to dělá i hlava státu.*

Ž: *To není jenom o tom.*

U: *Tak o čem?*

Ž: *Já si myslím, že to je o tom, jakej jsme národ. Jak se k sobě chováme. Nebo možná i o tom, co říkal Viktor. [...]*

U: *Když si tu situaci přehrajete, nedej bože, že byste se do ní dostali. Tak co by vám pak asi možná došlo? To nejsmutnější. Přestože je smutný, že takoví lidé jsou. Připadala si nešťastně zkrátka protože... Lucko?*

Ž: *Se jí nikdo nezastal.*

U: *A o tom to je. To jsou takové drobnosti. To nám připomíná naši včerejší hodinu.*

U: *A teď, když jsme si udělali tu minutu radosti...*

Ž: *Tak jsme si to zkazili.*

U: *Co to?*

Ž: *Tak jsme si to zkazili.*

U: *Ne, tím jsme si to posílili právě. Že my takoví nejsme a nebudeme. [...]*

Také ve třetí ukázce je délka komunikace žáků menší než učitelova, v tomto případě tvoří 24 % z celkové doby komunikace.

Tato sekvence je však ve srovnání s jinými výjimečná. Jejím specifikem je výrazná a současně zcela přirozená orientace na vztahovou složku komunikace. Můžeme tak mluvit o výchovném směřování výuky, které je však prosté samoúčelnosti, patosu a obecných proklamací. Již na začátku učitel navozuje příjemnou atmosféru, byť jen oceněním čistoty tabule. Následuje aktivita, jež je pravidelnou součástí jazykových hodin. Zmiňujeme-li pravidelnost, máme na mysli opakovanou činnost, tedy v naší terminologii „stereotyp“. V tomto případě se jedná o příklad postupu, který se osvědčil, pozitivně motivuje žáky ke vzdělávání, ale předně má výchovnou funkci, neboť vede žáky k zájmu o pocity, prožívání a emoce druhých. Zde se jedná o příklad pedagogického komunikačního stereotypu, jenž je projevem partnerského naslouchání. Jde o komunikaci založenou na upřímném zájmu o partnera a na snaze o posílení souladu v mezilidských vztazích. Tento příklad můžeme považovat za ukázkou komunikace směřující k vzájemnému porozumění. K harmonizaci vztahů mezi žáky navzájem, ale i mezi pedagogem a žáky přispívá aktivní účast učitele v dané komunikační situaci. Navíc v této situaci se učitel zapojuje do „úkolů“ podobně jako žáci. Tímto partnerstvím zastávají v komunikaci všichni účastníci symetrické role. Pozitivní reakce žáků vypovídají o kladném přijetí tohoto jednání.

Na tuto úvodní aktivitu navazuje komunikace odvíjející se od poslechu rozhlasové ukázky. I když kvantitou převažuje komunikace učitele, doplňovací otázky stimulují žáky k zamýšlení a vedou je k vyjadřování osobních stanovisek. Z dialogu je rovněž patrné, že repliky učitele navazují na repliky žáků, učitel rozvíjí myšlenky žáků, případně je citlivě koriguje.

## 4. 2 Závěry výzkumné sondy

Analýzy všech jedenácti vyučovacích hodin přivedly T. Eršilovou k pozitivním výsledkům, co se týká struktury hodin. Ty byly pestré, v případě obou vyučujících docházelo ke střídání rozmanitých činností a postupů výuky. Ve výuce bylo zastoupeno opakování, procvičování, vyvozování nového učiva. Oba vyučující využívali různých didaktických materiálů: učebnic, pracovních listů, hojně vytvářeli vlastní texty. Z tohoto hlediska bychom hodnotili hodiny jako kreativní, jednotlivé didaktické aktivity byly v souladu s učivem a s aktuálními znalostmi žáků, rozhodně se nejednalo o zautomatizovaný sled činností.

Ve všech vyučovacích hodinách však dominoval jednostranný přenos informací jak v rovině kognitivní, tak afektivní a regulativní, dialog až na výjimky iniciovali učitelé. I když převládaly otázky doplňovací, učitelé vyžadovali pouze stručné odpovědi, v nichž nebylo možné odhalit, zda žáci učivu porozuměli a zda nové poznatky dokáží souvztažnit s již známými informacemi. Tento způsob komunikace rozhodně neumožnil sledovat, zda během výuky dochází k rozvoji žákovy osobnosti, zda učivo působí na žákovy emoce a ovlivňuje jeho mravní hodnoty. Otázek zjišťovacích bylo méně, většinou na ně žáci odpovídali neverbálně, a to hlášením, někdy i hlasováním. Z hlediska komunikačních funkcí byly ve výpovědích vyučujících zastoupeny hlavně výzvy, oznámení a otázky. Souhrnně lze konstatovat, že reflexe výkonu žáků, ať už se jedná o osvojení poznatků či nových dovedností, byla neuspokojivá. Můžeme tedy mluvit o opakovaném selhávání projevů zpětné vazby. Ta byla vyjadřována nejčastěji učitelským echem, kterým učitel dával najevo souhlas se žákovou odpovědí. V případě nesprávné odpovědi připojil učitel správnou odpověď sám nebo k ní vyzval ostatní žáky, aniž by zkoumal příčiny mylné odpovědi u chybujícího žáka a následně po doplňujícím vysvětlení ověřoval porozumění.

Při porovnání obou vyučujících se ukázalo, že učitelka v sekundě podněcuje žáky ke komunikaci více než učitel v tercii. U učitele je však patrná snaha o využívání humoru ve výuce, jeho komunikace se žáky je méně formální a v souvislosti s některými tématy lze vysledovat orientaci na emoční a vztahové aspekt výuky.

Současné všechny záznamy vyučovacích hodin ukázaly, že komunikační

stereotypy mají odpovídající jazyková vyjádření. Toto zjištění je v souladu s tzv. modifikovanými typy neboli mluvenostními strukturami ve školním dialogu, jak je popsala J. Svobodová (viz Svobodová, 2000).

V monitorovaných hodinách se vyskytovaly následující nejčastější projevy stereotypu:

- kontaktní slova, zejména částice *tak*, *takže*, *no* na začátku vět a *vokativ* (*oslovení*);
- učitelské echo = souhlas/nesouhlas, má funkci zpětné vazby;
- záměrně neukončené výpovědi, např. nedokončená formulace odpovědi na učitelovu vlastní otázku;
- prospěchový dativ vyjádřený zájmennými tvary *mi/mně* nebo *nám* = vyjádření role komunikujících osob a kolektivní činnosti;
- záměna slovesné osoby, 1. osoba množného čísla místo 2. osoby (inkluзивní plurál) = indikátor společné činnosti;
- vícenásobné otázky = kumulace dotazů či upřesnění původní otázky;
- výzva k hlášení a hlasování = pragmatická funkce: projevy zdvořilosti, eliminace skákání do řeči, ekonomické vyjádření odpovědi.

Projevy s omezeným výskytem:

- užití humoru (slovní či situační) = přispívá k vytvoření přátelské atmosféry;
- přechod standardního tykání ve vykání v závislosti na kontextu je pozitivním, anebo negativním hodnocením žáka, může přecházet k ironii.

Tyto projevy by zasluhovaly podrobnější analýzu, v našem textu je pouze zmiňujeme, nehodnotíme, do jaké míry se jedná o facilitátory, či naopak retardéry úspěšné komunikace. Je však nasnadě, že v některých případech lze jejich funkci předjímat. Např. vysoká frekvence částic *tak*, *takže* k porozumění v komunikaci nepřispívá, zatímco užití humoru, který směřuje k vytvoření přátelské atmosféry ve výuce, ano. Hodnocení výše zmíněných projevů je však vždy záležitostí konkrétního kontextu.

## 5 Závěrem

V našem příspěvku jsme představili jednu výzkumnou sondu, která byla součástí diplomové práce. Její výsledky souzní s naší dlouholetou pedagogickou zkušeností a názorně ilustrují závěry našeho vlastního pozorování pedagogické komunikace.

Shrneme-li názory pedagogů, jež jsme představili v teoretické části našeho příspěvku, a závěry výzkumu, který realizovala T. Eršilová, musíme konstatovat, že učitelé poskytují jen omezenou zpětnou vazbu ve formě (ne)potvrzení správnosti odpovědi, neumožňují žákům iniciaci dialogu, nepodněčují žáka ke kultivované komunikaci, nerozvíjejí argumentační dovednosti žáků, neusilují o individuální přístup k žákovi, omezují kreativitu a autenticitu žákova jednání a nevedou k partnerskému naslouchání. Také představený výzkum prokázal, že ve výuce kvantita komunikace učitele převyšuje kvantitu komunikace žáků. Toto zjištění samo o sobě nemusí vypovídat o nedostatcích v komunikaci. Pokud je projev učitele stimulující, provokuje žáky k přemýšlení, k formulování vlastních názorů, pak převládající kvantita komunikace učitele nemůžeme hodnotit negativně. Z výpovědi typu: *učitelka/učitel hodně mluví, stále poučuje, všechno ví nejlíp*, které jsou v naší kultuře fixovány, je zřejmé, že vyšší kvantitu komunikace učitele tradičně hodnotíme negativně. Tento stereotyp stěží vymizí, i když ho budeme vyvracet příklady, které se budou podobat komunikaci z naší 3. ukázky.

Pokud chce pedagog v našem článku najít odpověď na otázku, zda jsou stereotypy škodlivé, musíme mu odpovědět zdrženlivě: záleží na konkrétní situaci ve výuce. Rozhodně pedagogické komunikaci neprospívá využívání stále stejných schémat vyučovací hodiny; nedostatkem naopak není opakované zařazování úspěšných aktivit, viz ukázka 3. Klíčové je vyjadřování zpětné vazby, která musí mít výpovědní hodnotu, musí být adresná a cílená na kvalitu porozumění. Všem, kteří usilují o plnohodnotnou komunikaci se žáky, adresujeme myšlenku I. Vyskočila. Ten nabádá učitele k vědomému, komunikativnímu, tvořivému a produktivnímu jednání (Vyskočil, 2000).

## Literatura

*Didaktické studie* (2014), roč. 6, č. 1.

ERBEN, M. (2019): *Sociálně komunikační dovednosti učitele a jejich vliv na vztah žáků k předmětu (Bakalářská práce)*. Praha: ČVUT, Masarykův ústav vyšších studií.

ERŠILOVÁ, T. (2019): *Komunikační a jazykové stereotypy a jejich vliv na porozumění v pedagogické komunikaci (Diplomová práce)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.

GAVORA, P. (2005): *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

HELUS, Z. – PELIKÁN, J. (1984): *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: SNTL.

- HELUS, Z. (1996): Dítě jako zdroj proměn učitelského povolání. In: Pešková, J. – Lipertová, P. (eds.): *Hledání učitele*. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 16–26.
- HÖFLEROVÁ, E. (2003): *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity.
- JANOUSĚK, J. (2015): *Psychologické základy verbální komunikace*. Praha: Grada.
- KOMENSKÝ, J. A. (2004): *Didaktika analytická*. Upravila R. Váňová, poznámkami opatřily Z. Rosecká a M. Kostečková. Brno: Tvořivá škola.
- MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. (1995): *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- MIKULÁŠTÍK, M. (2010): *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., doplněné a přepracované vydání. Praha: Grada.
- NELEŠOVSKÁ, A. (2005): *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- PACOVSKÁ, J. (2010): Stereotyp jako opora i překážka – dva různé (?) pohledy na stereotyp českého učitele. In: Wiendl, J. – Vaňková, I. – Pacovská, J. (eds.): *Obraz člověka v literatuře*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.
- PACOVSKÁ, J. (2012): *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum.
- PACOVSKÁ, J. – SLABÁ, H. (2013): Trochu jiný dialog. *Didaktické studie*, roč. 5, č. 1, s. 85–94.
- PIŤHA, P. (1996): Hledání učitele. In: Pešková, J. – Lipertová, P. (eds.): *Hledání učitele*. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 26–36.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (1995): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2002): *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- SEMRÁDOVÁ, I. (2004): Péče o jazyk a komunikaci (Péče o logos jako smysluplnou řeč). In: Pešková, J. a kol. (eds.): *Základy společenských věd*. Praha: Eurolex Bohemia, s. 503–650.
- SKALKOVÁ, J. (2007): *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- SMETÁČKOVÁ I. (2013): Stereotypy v pedagogickém prostředí. In: Valentová, L. a kol.: *Školní poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- STROUHAL, M. (ed.) (2017): *Učit se být učitelem. K vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- SVOBODOVÁ, J. (2000): *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, Pedagogická fakulta.

- ŠEĎOVÁ, K. – ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2016): Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu. In: *Orbis Scholae*. Praha: Karolinum, roč. 10, č. 2, s. 47–69.
- VAŇKOVÁ, I. – NEBESKÁ, I. – SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. – ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum.
- VYSKOČIL, I. (2000): Úvodem. In: Vyskočilová, E. – Slavíková, E. (eds.): *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum. Sborník z konference 14. a 15. 10. 1999*. Praha: Akademie múzických umění, s. 4–8.

# LITERACKO-KULTUROWE INSPIRACJE DLA KSZTAŁCENIA SPRAWNOŚCI PISARSKIEJ UCZNIÓW NA PRZYKŁADZIE PRACY NAD OPOWIADANIEM W SZKOLE PODSTAWOWEJ

## Literary and Cultural Inspirations for Training Writing Exercises Based on Working with a Narrative in Primary School

Paweł Sporek

**Streszczenie:** Autor tekstu, dydaktyk i nauczyciel-praktyk, opiera się na przekonaniu, że bogaty i urozmaicony materiał literacko-kulturowy to najbardziej naturalny i pożądaný fundament dla organizacji działań lekcyjnych i pozalekcyjnych, które mogą sprzyjać rozwojowi sprawności językowej ucznia. Niniejsze przekonanie autor artykułu dokumentuje, pokazując możliwości pracy nad formą opowiadania w szkole podstawowej (w starszych klasach), opierając się na dziełach literackich, malarskich, filmowych oraz przekazach popkulturowych (m.in. grach komputerowych). Traktowane są one jako inspiracja do pisania, projektowania rozmaitych ćwiczeń językowych (stylistycznych, kompozycyjnych, opartych na różnego typu transformacjach), podejmowania żywej refleksji nad językiem – jego użyciem w konkretnym kontekście, określonej sytuacji komunikacyjnej, możliwościami, które dostarcza on uczniom, podejmującym się aktywności redakcyjnej, próbującym za jego pomocą opisywać lub kreować rzeczywistość. Istotnym kontekstem dla tak widzianej pracy nad opowiadaniem jest uwzględnienie aspektu twórczości i kreatywności, który wpływa na rozwój osobowości uczniów, a także ma bardzo istotne znaczenie dla nabywania przez nich kompetencji kulturowych, w tym w szczególności kompetencji językowych.

**Słowa kluczowe:** edukacja; szkoła; język ojczysty; kształcenie kulturowo – literackie; kształcenie językowe

**Summary:** The author of this text, a didactian and a practicing teacher, forms a belief that an extensive and attractive cultural and literary content

*constitutes the most natural and desirable foundation for organizing in-class and extracurricular activities, which can facilitate the development of the student's linguistic competence. The conviction mentioned above is documented by presenting the opportunities to work on the form of a narrative in primary school (with older years) using works of literature, paintings, films and various messages of popular culture (e.g. computer games). They are treated as an inspiration for writing and designing different language exercises (stylistic, compositional, based on various types of transformations), and as the attempt to reflect on the language – its use in particular context, specific situation of communication, possibilities it provides for students who take up editorial activities and try to use it to describe and create reality. The vital context of such work relating to a narrative includes that aspect of work and creativity which impacts students' personal development and is essential in gaining cultural competences, particularly linguistic competences.*

**Keywords:** education; school; native language; cultural and literary education; language education

## **1 Kulturowe uwarunkowania kształcenia językowego we współczesnej szkole**

Człowiek w języku zapisuje i odbija otaczającą go rzeczywistość. Wyraża w nim swój sposób postrzegania świata, własne kryteria wartościowania zdarzeń i postaw, zapisuje w nim również siebie. Własne pragnienia, oczekiwania, pasje, wyraża za jego pomocą swoją osobowość. W nim można identyfikować określony typ wrażliwości, sposób myślenia, również określoną aksjologię. Język jednostki stanowi zapis wszelkich minionych przeżyć i doświadczeń, jest obrazem określonej przestrzeni kulturowej, znajdującej swe umocowanie w konkretnym człowieku. W języku odbijają się także aktualne zagadnienia społeczno-kulturowe, które wpływają na sposób kształtowania się tożsamości jednostki, zapisują się w nim, na stałe lub przejściowo, ale zawsze pozostawiając jakiś ślad, budując określony obraz przestrzeni kulturowej (Cackowski, 1998; Sporek, 2016, s. 9–13). Ta ostatnia tendencja jest szczególnie widoczna w języku uczniów, którzy łatwo podlegają określonym modom językowym, przejmują zaobserwowane sposoby opisu i wartościowania rzeczywistości, podlegają różnym wpływom kulturowym, zwłaszcza tym, które docierają do nich za pośrednictwem współczesnej technologii informacyjnej, przede wszystkim



za pomocą nowych mediów – w odmianie 2.0 (Pawlak, 2010; Barczyk, 2010)<sup>1</sup>, ale i 2,5 czy 3.0, których zakres znaczeniowy coraz bardziej się poszerza (Levinson, 2010, s. 15–17)<sup>2</sup>. Przykładem takim może być chociażby język młodych użytkowników gier komputerowych. Jak pokazują badania, dokumentuje on ogromny wpływ języka angielskiego, zapośredniczonego przez rozmaite gry, na leksykę współczesnej młodzieży oraz drogi jego przenikania i przystosowania do norm gramatycznych języka polskiego. Badania dowodzą także łatwości, z jaką te specjalistyczne zapożyczenia przechodzą do sfer życia, które nie są bezpośrednio powiązane ze środowiskiem określonych gier komputerowych (Sporek, Szymańska, 2016, s. 62–82). Oczywiście wpływ technologii informacyjnej jest szerszy. Narzuca ona określone mechanizmy postrzegania świata, wytwarza nowe nawyki recepcyjne (Książek-Szczepanikowa, 1996; Sporek, 2010)<sup>3</sup>, buduje immersyjny sposób funkcjonowania ucznia w rzeczywistości (Myrdzik, 2018, s. 34–44), która go interesuje, jest mu bliska. Warto, aby zjawisk tych nie postrzegać jedynie w kategorii zagrożeń dla sposobu percypowania świata przez nowe pokolenia, ale szukać w nich szansy na zbliżenie świata ucznia do literatury, dzieł istotnych dla poznawania kluczowych dla człowieka wymiarów jego egzystencji. Wykorzystanie obrazowości multimedialnego świata, ale także odpowiedniej lektury, łatwości immersyjnego, ekranowego i interaktywnego postrzegania rzeczywistości przez ucznia może być szansą, aby motywować go do kontaktów z szeroko rozumianą kulturą i różnymi działaniami twórczymi, w tym także do pisania, używania języka w celu wyrażenia siebie i własnego stosunku do świata, a w szczególności jego kulturowego obrazu.

- 
- 1 Zaznaczyć trzeba, że terminem *nowe media* określa się te, które oparte są na technologii cyfrowej, kontrastując je z tzw. starymi mediami analogowymi. Web 2.0 to etap ich dalszej transformacji, który opiera się na cyfrowych przekazach społecznych, tworzonych przez amatorskich użytkowników Internetu. Zalicza się tu m.in. blogi, serwisy zdjęciowe, materiały przygotowane przez dziennikarzy-amatorów itp.
  - 2 Autor wskazanej pracy wskazuje na tzw. *nowe nowe media* (nazywane 2.5 lub 3.0), w których następuje zrównanie odbiorcy medialnego z jego wytwórcą. Użytkownik, w tej nowej, podwójnej roli może występować stałe, bez ustanku, 24 godziny na dobę, działając w mikro lub makroskali, mając równoczesny dostęp do tego typu przekazów, które na tej samej zasadzie powstały i są dostępne w ramach rzeczywistości cyfrowej. Przykłady takich wytworów dostarczają m.in. serwisy typu YouTube, Facebook czy Twitter.
  - 3 Chodzi tu przede wszystkim o koncepcję ekranowego czytelnika i ekranowego czytania (autorstwa A. Książek-Szczepanikowej) oraz interaktywnego czytelnika/odbiorcy (autorstwa P. Sporka).

## 2 Piszę, więc jestem?

Świadomość istniejących uwarunkowań musi prowadzić do postawienia pytania o sens szkolnego pisania. Uznanie obligacji, które wynikają z podstaw programowych, programów nauczania, wymogów egzaminacyjnych nie wystarcza, by długoterminowo budować motywację uczniów, wyzwalać pozytywne nastawienie do pisania. Konieczne jest poszukanie uzasadnienia, które może trafiać do uczniowskiego rozumienia świata, uwzględniającego aktualne potrzeby psychologiczne i oczekiwania młodych ludzi, odpowiadać ich formom uczestnictwa w otaczającej ich rzeczywistości. Celem zatem powinno być doprowadzenie, przynajmniej na tyle, na ile jest to możliwe w zinstytucjonalizowanej, opartej na przymusie szkole, do sytuacji, w której uczeń pisze nie tylko dlatego, że musi, ale także chce. Oznacza to nie tylko realizację określonego zadania postawionego mu przez nauczyciela, ale chęć uzewnętrznienia, pokazania nauczycielowi i rówieśnikom tego, w jaki sposób uczeń myśli o świecie, w jaki sposób chce go opisać, wyrazić (Nowak, 2017, s. 126). W tym sensie możliwe jest postrzeganie uczniowskich tekstów w perspektywie kognitywnej, a zatem jako form odzwierciedlających percepcję i doświadczenie człowieka, które werbalizuje się w umyśle i znajduje ujście np. w akcie pisania i tekście pojmowanym jako jego wytwór (Nowak, 2017, s. 27; Bartmiński, 1998, s. 17). Uwzględnienie szkolnych odbiorców uczniowskiego tekstu uruchamia jego widzenie także w wymiarze komunikacyjno-funkcjonalnym, wpisujące się w szerszy kontekst komunikacyjny, uwzględniający pragmatykę językową (Por. Żydek-Bednarczuk, 2005, s. 17, 49–73). Takie postrzeganie tekstu, traktowanego również jako wytwór semiotyczny (Mayenowa, 2000; Mayenowa, 1971, s. 190–198), sprzyja myśleniu o nim jako elemencie dialogu lekcyjnego, drodze do budowania relacji międzyludzkich, opartych na komunikacji, uwzględniającej podmiotowe istnienie nadawcy i odbiorcy. Dalszą częścią tak ujmowanego procesu dydaktycznego będzie klasowe poznawanie powstałych tekstów, dyskusowanie na ich temat, wymiana doświadczeń, konfrontowanie różnych językowych obrazów świata, tworzenie, by rzecz za Stanleyem Fishem (Fish, 2002, s. 251), wspólnot interpretacyjnych czy eksponowanie odmiennych, subiektywnych sposobów postrzegania świata. Istotnym ogniwem pośredniczącym w rozwoju kompetencji tekstotwórczej młodzieży jest literatura. Jak pisze Ewa Nowak: „Teksty literackie i inne teksty kultury zawierają i przekazują określony obraz świata. Dostrzeżenie go, rekonstrukcja, zrozumienie pozwalają zająć wobec niego stanowisko: zaakceptować, zanegować, rozwinąć, przekształcić. Tekst jako znak obrazu świata staje się podmiotem w dialogu o rzeczywistości, gdyż za tym tekstem i w nim samym uczeń odnajduje człowieka, którego stara się poznać w trakcie lektury.

Interpretowanie tekstu zatem stanowi formę rozmowy, w czasie której czytelnik tworzy także swój obraz świata i poznaje samego siebie” (Nowak, 2017, s. 14). Nowak zaznacza, że podobne możliwości daje także tworzenie samego tekstu, w którym uczeń nie tylko prezentuje swoją wiedzę i umiejętności, ale daje obraz swego widzenia i wartościowania świata (Nowak, 2017, s. 14).

### 3 Opowiadanie w polskiej tradycji dydaktycznej – zarys zagadnienia

Forma opowiadania jest głęboko zakorzeniona w polskiej tradycji dydaktycznej. Opowiadaniu przyznaje się ważne miejsce w dydaktyce kształcenia najmłodszych dzieci (Jóźwicki, 1988)<sup>4</sup>, a także uznaje jego wartość w klasach starszych, w zasadzie aż do końca edukacji w szkole ponadpodstawowej. Dostrzega się jego uniwersalność, związki z innymi formami wypowiedzi pisemnych, równocześnie akcentując jego autonomiczną wartość (Jóźwicki, 1988, s. 13–24). To znaczący element ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, co zakłada jego możliwość występowania w mowie i piśmie (Piotrowski, 1967). Uznaje się je za jedną z dłuższych form wypowiedzi, wskazując na cechy gatunkowe, specyfikę narracji, języka, również na jego odmiany, z których na użytek szkolny najczęściej wymienia się opowiadanie twórcze i odtwórcze (Nagajowa, 1977, s. 136–155). W pracach Marii Nagajowej znaleźć można mnóstwo podpowiedzi wskazujących na rozmaite typy ćwiczeń, które wpływać mają na podnoszenie sprawności pisarskiej uczniów (Nagajowa, 1985, s. 38–192), a także bezpośrednio kształtujących umiejętności sprawnego redagowania opowiadania (Nagajowa, 1985, s. 207–211). Wspomniana autorka zaznacza także, że owe opowiadania odtwórcze są inspirowane materiałem lekturowym (także filmem, przedstawieniem, słuchowiskiem, programem telewizyjnym) zaś twórcze mogą wynikać z odniesienia do określonych doświadczeń i przeżyć uczniów (Nagajowa, 1985, s. 211).

Bardziej rozbudowaną typologię opowiadania na użytek szkoły znaleźć można w skrypcie Józefa Bara. Autor ten, w odwołaniu do ustaleń zawartych w *Zarysie teorii literatury* (Głowiński, Okopień-Sławińska, Sławiński, 1972, s. 335–342), wskazuje na opowiadania właściwe, unaoczniające i informacyjne, akcentując równocześnie, że forma ta skupia się przede wszystkim wokół zdarzeń, jakiejś fabuły (Bar, 1976, s. 15–17). Jako element osobnego rozróżnienia Bar zaznacza

4 O znaczeniu tej formy w edukacji najmłodszych uczniów świadczy też zbiór ukierunkowanych na praktykę tekstów zawarty w zbiorowej pracy o tytule identycznym jak rozprawa Jóźwickiego. Por. *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych* (1997). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

występowania opowiadania z użyciem dialogu, tłumacząc, że należy odróżnić istotę dialogu dramatycznego i epickiego, który występuje w różnych formach prozatorskich (Bar, 1976, s. 21–26).

Z kolei w opracowaniu Edwarda Polańskiego i Krystyny Orłowej wyznacza się istnienie opowiadania jako formy wypowiedzi stosowanej w różnych wypowiedziach komunikacyjnych i jako formy gatunkowej. Wspomniani autorzy za cechy opowiadania w tym drugim rozumieniu, nad którym pracuje się w szkole, punktuja gramatyczne użycie czasu przeszłego, wskazującego na dystans czasowy między zdarzeniami a samą opowieścią o nich, indywidualizację opowiadanych zdarzeń, różne koncepcje narratora, założenie istnienia odbiorcy, który oczekuje dynamiki, barwności, plastyki oraz logiki tekstu (Polański, Orłowa, 1993, s. 32). Za pożyteczne w pracy nad jakością opowiadania wskazują ćwiczenia ustne, wykorzystujące różne odmiany opowiadań, deklaruja łączenie tych ćwiczeń z literaturą, budowanie opowiadań związanych z przeżyciami ucznia. Sugerują wykorzystanie ćwiczeń gramatyczno-stylistycznych, redakcyjnych i kompozycyjnych, słownikowo-frazeologicznych, także zadań wymagających użycia dialogu. Do podanych wcześniej typów opowiadania dodają także opowiadanie twórcze oparte na fikcji oraz opowiadanie z opisem przeżyć wewnętrznych (Polański, Orłowa, 1993, s. 32–39). Co ważne, w ujęciu tych autorów istotne są ćwiczenia poprzedzające pracę nad redagowaniem opowiadania, choć elementem szczególnie akcentowanym są sprawy językowe, zaś kwestie kulturowych inspiracji są ewidentnie na dalszym planie.

Powyższa, zaledwie punktowa prezentacja wybranych ujęć i sposobów postrzegania opowiadania w kontekście dydaktycznym, musi być dopełniona spostrzeżeniem, że jest to forma obecna w zasadzie od zawsze w programowych dokumentach ministerialnych. Odnaleźć ją można w dawnych programach nauczania (nawet jeszcze tych z dwudziestolecia międzywojennego<sup>5</sup>) oraz znacznie bliższych współczesności podstawach programowych, również w ostatniej, z 2017 roku. Możemy w niej przeczytać, że w klasach IV–VI uczeń powinien umieć rozpoznawać opowiadanie i jego odmiany, a także pisać opowiadania odwrotne i twórcze, powinien także korzystać z tej formy tworząc wypowiedzi ustne. Te ogólne wytyczne dopełniają także uwagi bardziej szczegółowe. Z dokumentu ministerialnego można się dowiedzieć, iż oczekuje się od ucznia tworzenia opowiadań związanych z treścią utworu, wskazując przykładowo na pisanie tekstu o dalszych przygodach bohatera tekstu, komponowanie początku lub jego zakończenia w oparciu o fragment utworu bądź ilustrację.<sup>6</sup> Umiejęt-

5 Por. np. *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski, historia, języki nowożytnie* (1919). Warszawa: MWRiOP.

6 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski,*

ność redagowania opowiadania została także wskazana jako obowiązkowa dla szkoły średniej.<sup>7</sup>

## 4 Co może inspirować twórczość pisarską ucznia?

Bogactwo ujęć teoretycznych i praktycznych zaleceń związanych z ćwiczeniem formy opowiadania w szkole trzeba koniecznie wiązać z motywacją, nie tyle tą zewnętrzną, ewokującą kwestie ocen i zobowiązań przedmiotowych, ale z wewnętrzną, która musi łączyć się z generowaniem potrzeb własnych uczniów. Kluczowym zatem staje się dostarczenie uczniom takich materiałów, które ich na tyle zainteresują, będą na lekcji na tyle ciekawie opracowane, że przykują uwagę uczniów na dłużej i będą skłaniać ich do przedłużeniem kontaktu z danym tekstem kultury. Warto także pamiętać o tym, że sformułowane dla uczniów zadania muszą otwierać ich na działania twórcze, możliwość wykorzystania osobistych doświadczeń, własnych pasji i fascynacji, pomagać im wyrażać się jako osoby, z określonym temperamentem, sposobem widzenia świata, operującym swoim niepowtarzalnym stylem i językiem. Im bliżej temat opowiadania doświadczeń uczniów, ich zainteresowań, tym łatwiej wyzwolić potrzebę wypowiedzi, zachęcić do redagowania tekstu. Słuszności tego przekonania już dawno dowiódł twórca techniki swobodnych tekstów Celestin Freinet (Semenowicz, 1992, s. 36–37). Pamiętając o całym instytucjonalnym rygorze, w którym funkcjonuje szkoła, systemie ocen, zobowiązań programowych, należy szczególną uwagę zatem zwracać uwagę na to, by w możliwym do obrony zakresie dbać o wolność wypowiedzi uczniów, ich prawo do twórczości, wyrażania w języku siebie i własnych przekonań. W roli słynnych już Freinetowskich ślimaków, mogą wystąpić popkulturowe doświadczenia uczniów – im młodzi ludzie poświęcają czas, potrafią się o nich wypowiadać bez przymusu, zazwyczaj pozytywnie odbierają próbę przenoszenia na zajęcia szkolne własnych pasji, ulubionych filmów czy gier. Krótko mówiąc, chodzi o złamanie schematu i rozszerzenie formuły zajęć z języka narodowego o kwestie wykraczające poza tradycyjny materiał lekturowy i stałe zagadnienia językowe, najczęściej ujmowane w systemowym porządku. Oczywiście nie neguje to wykorzystania także tekstów literackich utrwalonych w tradycji dydaktycznej (w przypadku

---

<https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 07.06.2019].

7 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> [dostęp: 07.06.2019].

zamieszczonych niżej przykładów były to fragmenty powieści Henryka Sienkiewicza), ale wymusza spojrzenie na nich z nowej perspektywy, usytuowanie w nowym kontekście kulturowym.

## 5 W stronę praktyki – świadectwa realizacji

Wskazane wyżej źródła inspiracji uczniowskiej twórczości należy potraktować jako kierunek organizacji działań praktycznych poświęconych pracy nad opowiadaniem. Za egzemplifikację posłużą tutaj wykorzystane w pracy pod tablicą zadania i ćwiczenia, które były stosowane u uczniów czternasto- i piętnastoletnich.

### Przykład nr 1

#### Projekt

Inspirację do pisania opowiadania stanowić miało lekcyjne opracowanie dwóch tekstów związanych z motywem Labiryntu. Pierwszy był wersją mitu greckiego autorstwa Wandy Markowskiej (Markowska, 1990, s. 205–209). Drugi stanowił fragment powieści Bolesława Prusa *Faraon* (Prus, 2000). Pierwszy utwór, sam utrzymany w formie opowiadania, przynosił historię wyprawy Tezeusza do wnętrza labiryntu, w którym składano ofiary Minotaurowi. Fragment drugiego utworu pokazywał realia starożytnego Egiptu, odwoływał się historyczno-geograficznych uwarunkowań budowy i utrzymania labiryntu-skarbca, ukazywał mechanizmy jego funkcjonowania, a także jego strażników-kapłanów.<sup>8</sup> Obraz ten wywołany był w kontekście odwiedzin w labiryncie młodego faraona, który chciał pozyskać ukryte w nim skarby dla zdobycia pełnej władzy i odsunięcia od niej konkurujących z nim kapłanów. Oba teksty zawierały także opis samego labiryntu. Ich omówienia prowadziły do uchwycenia znaczeń wpisanych w figurę kulturową labiryntu, służyły do odkrywania powiązanych z nim archetypów i tragizmu postaci literackich. Znaczenie miał też koloryt i realia ukazane w obu historiach. Dla ich opisu gromadziliśmy odpowiednie słownictwo, poszerzaliśmy znajomość kontekstu historycznego, odwołując się do źródeł internetowych (również ilustracji). Na lekcji odkrywaliśmy, że ten sam motyw pojawia się i w swoistej formie funkcjonuje w obrębie różnych kultur, zachowując podstawowe znaczenia. Uchwycenie bogactwa znaczeń, zrozumienie realiów, znalezienie języka do ich opisu przygotowywało uczniów do samodzielnego zredagowania opo-

8 Analizowany fragment zawarty w podręczniku *To lubię!* znakomicie nadaje się do tego, by wyeksponować wskazane kwestie. Zob. H. Sienkiewicz (1999): *Faraon* In: Jędrzychowska, M. – Kłakówna, Z. A: *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania*. Książka ucznia. Klasa 8. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, s. 85–91.

wiadania. Jego temat brzmiał: „Napisz opowiadanie, którego akcja będzie rozgrywała się w realiach ukazanych przez Wandę Markowską lub Bolesława Prusa. Pamiętaj o wprowadzeniu bohaterów, znaczeniu ukazanych zdarzeń. Przemysł wybór i użycie narracji. Pamiętaj również o możliwości wprowadzenia dialogu. Zaprezentowana przez Ciebie fabuła nie musi bezpośrednio wiązać się z motywem labiryntu”.

### **Uwagi po realizacji**

Dla uczniów szczególnie inspirująca była oryginalna sceneria grecka i egipska, której egzotykę wiązali ze zainteresowaniem literaturą fantasy, oglądanymi przez nich serialami, grami komputerowymi (o tym jak istotne dla młodych odbiorców jest zanurzenie w realia oderwane od codzienności niech świadczy chociażby popularność wśród nich seriali *Gra o tron* czy *Wiedźmin*). W rezultacie powstawały wypracowania w małym stopniu fabularnie nawiązujące do analizowanych na lekcjach tekstów, ale zanurzone w czasach i realiach ukazanych przez Markowską i Prusa. Uczniowie, w dużej mierze gracze komputerowi, tworzyli narracje na kształt historii znanych z użytkowanych przez siebie produkcji, włączali znaną sobie „mechanikę” gier do tworzonej przez siebie narracji. Powstawały sensacyjno-przygodowe opowieści wzorowane na popularnych grach *Assassin Creed* czy *Prince of Persia*, których bohaterowie, wykonując określone misje, pokonywali parkury w realiach starożytnego Egiptu i Grecji. Pojawiały się też wątki z eksplorowaniem piramid w poszukiwaniu skarbów, połączone z pokonywaniem hord potwornych wrogów. Wyraźnie zarysowywały one obrazy poszczególnych bohaterów, noszących rysy heroiczne. Powstające teksty były dynamiczne, wiele się w nich działo, często operowały opisem prowadzonym z perspektywy poruszającej się postaci. Bohaterowie często kogoś ścigali, to znów uciekali bądź wspinali się na rozmaite zabudowania, znajdowali się w różnych trudnych, skomplikowanych sytuacjach. Były także bardziej subtelne próby łączenia akcji z prezentacjami orientalności ukazanego świata. Dotyczyło to przede wszystkim Egiptu, który w rozległy sposób został sportretowany na kartach Faraona Bolesława Prusa. Co istotne, większość uczniów z przyjemnością wywiązała się ze swych zadań. Wielu także tworzyło je nawet wówczas, gdy w niektórych klasach wskazane zadanie pisemne było podane jako nadobowiązkowe. Zaznaczyć trzeba, że nieco słabiej wyglądały prace uczennic – dziewczynek, które nie pasjonowały się grami komputerowymi, z dystansem odnosiły się do fascynacji swoich kolegów. Braki fabularne w konstrukcji tych prac przykryte były jednak zazwyczaj dużą sprawnością językowo-stylistyczną. Niemniej, pamiętając o znaczeniu sytuacji motywacyjnej, formułę podanego zadania można modyfikować w sytuacji, gdy

w klasie znajdują się osoby, które w mniejszym stopniu interesują wskazane realia historyczno-geograficzne oraz nie są użytkownikami komputerowych gier akcji. Warto wówczas zwrócić większą uwagę np. na znaczenie poznawania egzotycznej i barwnej kultury (przez odwołania do znanych filmów lub łatwego do znalezienia w zasobach sieci internetowej materiału ikonicznego), podkreślenie wartości opisu, który może wprowadzać do opowiadania specyficzną atmosferę, klimat, może pełnić funkcję znaczącą, korespondować na różnych poziomach z prezentowanymi zdarzeniami.

## **Przykład nr 2**

### **Projekt**

Drogę do napisania tekstu opowiadania stanowiła szczegółowa analiza fragmentu powieści Henryka Sienkiewicza *Quo vadis*, w którym autor ukazał obraz Forum Romanum z czasów panowania cesarza Nerona (Sienkiewicz, 2000, 18-21). Połączony był on z oglądem fotografii tego architektonicznego zabytku, które możliwe były do odnalezienia w zasobach Internetu, aby spróbować nałożyć na siebie widzenie rynku z perspektywy starożytnej i współczesnej. Typowa dla Sienkiewicza narracja trzecioosobowa, zdradzająca wszechwiedzę opowiadacza znakomicie odsłaniała piękny obraz tego wszystkiego, co oferował miejscowym i przybyłym rzymski rynek. Jest zatem dokładny, wystudiowany opis architektury sakralnej i świeckiej, odwołania do szeroko rozumianej sfery religijnej, obraz straganów, sklepów, miejscowego rzemiosła. Na tym tle ukazani są ludzie, wraz z ich codziennymi zwyczajami i przyzwyczajeniami, wielka, multikulturowa rzeczywistość Rzymu, mozaikowa, skupiająca w sobie przedstawicieli różnych ras i narodów, ściągających do serca ówczesnego centrum świata. Utrzymany w formie opisu fragment znakomicie oddaje zbadane przez Sienkiewicza realia, pozwala odczuć atmosferę i klimat miejsca portretowanego przez pisarza. Słysząc w nim codzienny, wielojęzyczny gwar rozmów i nawoływań, czuć zapach owoców i ciekawych potraw, dotyk drogich tkanin, ciężar gorącego, rzymskiego słońca, a także ożywczy chłód miejsc chowających się cieniu architektonicznych monumentów. Lekcyjna praca, by stanowiła właściwe przygotowanie do samodzielnej twórczości pisarskiej uczniów, musi skupiać się wokół tych rozmaitych doznań zmysłowych. Podział klasy na grupy i rozdanie im zdań obserwacji poszczególnych wycinków tego fascynującego obrazu prowadzić musi do zbiorowego omówienia rezultatów pracy i wymiany doświadczeń. Wyniesiony z lekcji obraz Forum Romanum warto utrwalić w samodzielnym opowiadaniu uczniów. Postawione przed nimi zadanie może brzmieć: „Wyobraź sobie, że jesteś na starożytnym Forum Romanum z czasów Nerona. Wciel się w rolę jakiejś osoby, którą w swym opisie wspomniał Sienkiewicz. Uczyń siebie i inne



postaci ukazane przez pisarza bohaterem swego opowiadania. Zadbaj, aby Twoi czytelnicy nie tylko wciągnęli się w pasjonującą opowieść, ale mogli poczuć klimat miejsca (np. przez opis, odwołujący się do architektury religijnej czy barwności stoisk handlowych), które sportretujesz w swoim tekście. Jeżeli chcesz, możesz wprowadzić do tekstu także perspektywę współczesną, którą mogłeś obserwować na fotografiach ruin rzymskiego rynku”.

### **Uwagi po realizacji**

Prace uczniowskie, zarówno chłopców, jak i dziewcząt przyniosły bogactwo rozwiązań. Po pierwsze uczniowie, wykorzystując dane im możliwości, wcielali się w rozmaite role, prowadząc narrację z perspektywy patrycjusza Petroniusza, magów, poskromicieli węży, wędrownych Żydów, sprzedawców amuletów, niewolników, handlarek, miejscowych plotkarek, a nawet złodziei. W pracach odbicie znalazł lekcyjny nacisk na sensualność postrzegania świata. Powstały opowiadania mieniące się wielością barw, raczej statyczne, ale oddające atmosferę upalnego dnia na Forum Romanum. Uczniowie ciekawie indywidualizowali język bohaterów, wykorzystując go w subiektywnym, pierwszoosobowym opisie rzeczywistości i wyrażaniu przeżyć oraz emocji stworzonych przez siebie postaci. Nierzadkie były próby wprowadzenia do tekstu leksyki odwołującej się do rzymskich nazw własnych. Wiele prób pisarskich wprowadzało rozmaite elementy humorystyczne (np. obraz złodzieja, który celowo ocierał się o innych przechodniów, wywołując niespodziane dla siebie reakcje, zarzucające mu podejrzane intencje seksualne). Co warte podkreślenia, prace zazwyczaj były bardzo rozbudowane. Uczniowie pytani o ich powstawanie w większości zaświadczyli, że pisało się im bardzo dobrze, mogli sobie pozwolić na dużą swobodę. Dla kontrastu podawali, że jest to inne pisanie niż w przypadku rozprawek czy charakterystyk, które uznawali za formy bardzo schematyczne. Wiązać to można ze rygorystycznym traktowaniem tak rozprawek, jak i charakterystyk w polskiej szkole, co jest pochodną ich stałej obecności w arkuszach egzaminacyjnych dla szkoły gimnazjalnej oraz powiązaniu oceny z opracowanymi przez Centralną Komisję Egzaminacyjną kluczami odpowiedzi. Przyzwyczajenie nauczycieli do tych ostatnich w znaczący sposób wpływa na uschematyzowanie w procesie edukacji wskazanych form wypowiedzi pisemnej i skutecznie zniechęca uczniów do ich twórczych realizacji, odbiegających od powtarzalnych szablonów.

### **Przykład nr 3**

#### **Projekt**

Trzeci przykład odwołuje się do fragmentów powieści braci Strugackich *Piknik na skraju drogi* oraz inspirowanej tym utworem gry komputerowej

S.T.A.L.K.E.R. Punktem wyjścia była analiza fragmentów tekstu powieści, które ukazywały realia życia w tzw. Strefie (skażony teren, miejsce lądowań kosmitów), eksplorowanej przez stalkerów, nielegalnie wynoszących z niej przedmioty o charakterze artefaktów, często będące napromieniowane szkodliwymi substancjami<sup>9</sup>. Na zwiększoną popularność powieści wpłynęła w wolny sposób nawiązująca do treści książki i filmu Andrieja Tarkowskiego (*Stalker*, 1979) seria gier komputerowych akcji z elementami systemu RPG (*S.T.A.L.K.E.R. Cień Czarnobyla*; *S.T.A.L.K.E.R. Czyste niebo*; *S.T.A.L.K.E.R. Zew Prypeci*; *S.T.A.L.K.E.R. 2*). Omawianie fragmentów książki skupione było wokół obrazu realiów świata, negatywnego wpływu człowieka na otaczającą go rzeczywistość, zewnętrznych uwarunkowań determinujących moralność jednostki i grup ludzi. Analiza fragmentów gier komputerowych (przede wszystkim pierwszej części serii) miała na celu poczucie współuczestniczenia i współbycia w świecie wykreowanym przez pisarza i twórców programu komputerowego. Była także odpowiedzią na swego czasu wielką popularność tej produkcji. Poczucie obecności w Strefie, zagrożenia bezpieczeństwa, konieczność walki o życie, ustawiczna obecność korzystania z ekwipunku pomagającego szukać artefaktów i chroniącego przed zgubnym wpływem promieniowania daje uczniom szansę na zaangażowanie się w przedstawiony świat i buduje poczucie immersji, które z kolei może skutecznie motywować do dalszych działań, także do pisania. Na naszych lekcjach wiązało się to także z potrzebą skorzystania z leksyki związanej z różnymi osiągnięciami technologicznymi. Gromadzona ona była sukcesywnie, w trakcie omawiania tekstu i gry. W oparciu o nią były budowane także ustne uczniowskie wypowiedzi. Opracowanie fragmentów książki i eksplorowanie środowiska gry komputerowej prowadziło do następującego tematu pracy pisemnej: „Stwórz twórcze opowiadanie, którego akcja rozgrywać się będzie w Strefie. Uwzględnij w nim zdobytą wiedzę o wskazanym miejscu, postaraj się oddać jego niezwykły klimat. Postaraj się odnieść w nim także do przedyskutowanych na lekcji dylematów moralnych”.

### Uwagi po realizacji

Ten typ zadania wynikał z rozpoznania zainteresowań uczniów grami komputerowymi oraz faktem, iż chętnie i z własnej woli wiele na ich temat mówią, podchodzą do nich emocjonalnie. W rezultacie powstało mnóstwo prac, które utrzymane były w klimacie postapokaliptycznym, przy czym nie eksponowały one nadto elementów bezpośredniej walki z wrogiem, ale skupione były na od-

---

<sup>9</sup> Uczniowie byli zobligowani do całościowej lektury, więc w pracy korzystali z rozmaitych fragmentów powieści.

daniu klimatu Strefy. Ukazywały one przede wszystkim przeżycia wewnętrzne bohaterów opowiadań – strach, poczucie zagrożenia, desperację i determinację, dramatyzm walki o przetrwanie w nieludzkich warunkach. Zazwyczaj kreacje postaci odarte były z heroizmu, w ich prezentacji nacisk kładziony był na oddanie tego, co działo się w ich umysłach czy sferze emocjonalnej. Częstym elementem był także opis zniszczonej przyrody, kolorystyka prezentowanych światów wywoływała raczej barwy zimne, potęgując klimat Strefy. W zdecydowanej większości prac dominowała narracja trzecioosobowa. Co ważne, były to prace w zasadzie pozbawione jakichkolwiek dialogów, zaś liczba prezentowanych była znacznie ograniczona. Ekspozowani byli w zasadzie tylko główni bohaterowie tekstów.

Wskazane wyżej przykłady to tylko wybór z możliwości pracy nad formą opowiadania, które mogą wykorzystywać naturalne zainteresowania uczniów, angażować ich kreatywność, a równocześnie w naturalny sposób integrować kształcenie literacko-kulturowe z językowo-kulturowym. Za zbliżone rozwiązania wykorzystywane w tym duchu można byłoby uznać: tzw. wolne tematy (uczeń ma pełną swobodę bądź ma podane zdanie czy zwrot, który ma go zainspirować do pisania); pisanie opowiadań rozgrywających się w różnych światach (także tych wpisanych w dzieła malarskie czy filmy); tworzenie wspólnych opowiadań grupowych w realiach świata przedstawionego ustalonego między samymi uczniami (podział na grupy może tu uwzględniać zbliżone zainteresowania uczniów); pisanie tekstów rozgrywających się w określonych światach gier komputerowych; transformowanie gotowych tekstów opowiadań w rozmaite możliwe warianty tej samej historii itp.

Ważnym jest, aby pamiętać o tym, by do tego typu działań uczniów odpowiednio przygotować<sup>10</sup>. Pisanie całości opowiadania powinno być poprzedzane próbami opisu, ćwiczeniem różnych typów narracji, wprowadzeniem w nią dialogu, transformacjami w obrębie narracji i stosownej leksyce, świadomym użyciu różnych form czasowników zwalniających bądź dynamizujących akcję, gromadzeniem słownictwa, ćwiczeniami dekompozycyjnymi, próbami stosowania różnych form kompozycji opowiadania (także stosowaniem kompozycji chronologicznej, wyzyskaniem retrospekcji). Ćwiczenie cząstkowych elementów składających się na strukturę opowiadania nie tylko wpłynie na jakość powstają-

10 O znaczeniu tego przygotowania pisano już w międzywojennych programach nauczania. Zob. wspomniany wcześniej *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe...* s. 10. Tendencja ta była także akcentowana w programach powojennych. Por. np. *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)* (1963). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. S. 198–202. Por. także: *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski. Klasy V–VIII* (1974). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 56–57.

cych tekstów, ale będzie także zwyczajnie uczciwe wobec uczniów – ci, właściwie wyposażeni w odpowiednie sprawności będą mogli redagować teksty, które zazwyczaj w systemie szkolnym podlegają różnym formom oceny.

## **6 W ramach konkluzji**

Prowadzony wywód, wsparty przykładami realizacji praktycznych, ma dowodzić, że kształcenie sprawności pisarskiej uczniów powinno wspierać się przede wszystkim na materiale literacko-kulturowym, uwzględniającym funkcjonowanie jednostki w różnych obszarach aktywności językowej, wyrażanej za pomocą różnych kodów kulturowych. Obejmuje on zarówno dzieła literackie, wytwory innych sztuk, uwzględnia teksty obecne w współczesnej przestrzeni komunikacyjnej (także te użytkowe, których odbioru i redagowania wymaga codzienność komunikacyjna), również wytwory przynależne do kultury masowej. Szczególną rolę mogą tutaj pełnić przekazy popkulturowe, odwołujące się do rzeczywistości bliskiej uczniom, atrakcyjnej, co znacząco wpływa na narastanie motywacji do pisania, a w konsekwencji może wpływać na jakość kształcenia językowego w opisywanym zakresie. Uczniowie, wypowiadający się w znanej im formie opowiadania, sięgający do wartościowego i interesującego materiału literackiego, polecanych im filmów, wykorzystywanych przez nich na co dzień gier komputerowych, mogą czerpać z pisania przyjemność, co niewątpliwie musi przekładać się na skuteczność dydaktyczną działań podejmowanych przez nauczyciela. Pisanie opowiadań inspirowanych takimi tekstami kultury pozwala uczniowi nie tylko na kształcenie czy doskonalenie sprawności językowej, ale także może stanowić drogę do rozwoju samodzielnego myślenia, kreatywności, inspirować do wyrażania siebie, własnych poglądów w tworzonych tekstach. Wybór takiej drogi działania może także sprzyjać pogłębionej refleksji nad językiem – możliwościami, które on daje, wyborem określonych rozwiązań stylistycznych, kompozycyjnych, składniowych czy leksykalnych. Może także otwierać na pragmatykę, wiązanie lekcyjnego pisania z potrzebą komunikowania własnych poglądów, swojej wizji odbioru świata, zwracać uwagę na znaczenie języka w wypowiedziach pisemnych. Otwierać może także na rozumienie szeroko rozumianej kultury, wpływać na jej odbiór, a zatem sprzyjać również kształceniu literacko-kulturowemu. Co ważne, dokonuje się to w nierozzerwalnym związku z językową formą opisu i wyrażania świata. Tym samym taki sposób pracy może także wpływać na zainteresowanie uczniów literackimi odmianami stylu, inspirować ich do podejmowania roz-

maitych prób artystycznych, odkrywania własnych talentów, a co za tym idzie, do szeroko rozumianego rozwoju humanistycznego, świadomości naturalnego i integralnego związku języka z innymi przestrzeniami kultury.

## **Bibliografia**

- BAR, J. (1976): *Formy wypowiedzi w programie języka polskiego szkoły podstawowej i średniej*. Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich w Opolu.
- BARCZYK, P. (2010): Nowe technologie a kultura cyfrowego dostępu. In Jung, B. (Ed.): *Wokół mediów ery Web 2.0*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- BARTMIŃSKI, J. (1998): Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej. In Bartmiński, J. – Boniecka, B. (Eds.): *Tekst. Problemy teoretyczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- CACKOWSKI, Z. (1998): Osobliwości przestrzeni ludzkiego świata. In: Nowak, G. – Symotiuł, S. (Eds.): *Przestrzeń w nauce współczesnej*. T. 1. Lublin: UMCS.
- FISH, S. (2002): *Interpretacja, retoryka, polityka*. K. Arbiszewski i in. (przeł.). Kraków: Universitas.
- GŁOWIŃSKI, M. – OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA, A. – SŁAWIŃSKI, J. (1972): *Zarys teorii literatury*. Warszawa: PZWS.
- JÓŻWICKI, T. (1988): *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- KSIĄŻEK-SZCZPANIKOWA, A. (1996): *Ekranowy czytelnik*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- LEVINSON, P. (2010): *Nowe nowe media*. M. Zawadzka (przeł.). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- MARKOWSKA, W. (1990): *Mity Greków i Rzymian*. Warszawa: Iskry.
- MAYENOWA, M. R. (1971): Spójność tekstu a postawa odbiorcy. In Mayenowa, M. R. (Ed.): *O spójności tekstu*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- MAYENOWA, M. R. (2000): Struktura tekstu. In: Mayenowa, M. R.: *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- MYRDZIK, B. (2018): Czy immersja jest nową poetyką odbioru? In „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*“, nr 9.

- NAGAJOWA, M. (1977): *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V–VIII szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- NAGAJOWA, M. (1985): *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- NOWAK, E. (2014): *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*. Kraków: Universitas.
- WĘGLIŃSKA, M. (1997): *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- PAWLAK, K. (2010): Komunikowanie medialne w Azji Wschodniej. Nowe media, globalizacja a procesy rekonstruowania tożsamości. In Jung, B. (Ed.): *Wokół mediów ery Web 2.0*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- PIOTROWSKI, A. (1967): O niektórych formach pracy nad językiem polskim w szkole średniej (ustne ćwiczenia językowo-literackie). In Kijas, J. (Ed.): *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 07.06.2019].
- POLAŃSKI E. – ORŁOWA K. (1993): *Kształcenie językowe w klasach IV–VIII. Poradnik metodyczny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski, historia, języki nowożytne* (1919). Warszawa: MWRiOP.
- Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski. Klasy V–VIII* (1974). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> [dostęp: 07.06.2019].
- SEMENOWICZ, H. (1992): Pedagogika Celestyna Freineta. In Kargulowa, A. – Kollek, B. (Eds.): *Pedagogika Freineta na dziś*. Materiały pokonferencyjne III Ogólnopolskiego Seminarium Animatorów i Sympatyków Pedagogiki Freineta we Wrocławiu 26–27 maja 1989 roku. Jelenia Góra: Zakład Wydawnictw OFEK.
- SIENKIEWICZ, H. (2000): *Faraon*. Warszawa: KWE Sp. z o.o.
- SIENKIEWICZ, H. (1999): *Faraon*. In Jędrychowska, M. – Kłakówna, Z. A.: *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa 8*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

- SIENKIEWICZ, H. (2000): *Quo vadis*. Warszawa: KWE Sp. z.o.o.
- SPOREK, P. (2010): Koniec ekranowego czytelnika? In: „*Polonistyka*”, nr 11.
- SPOREK, P. (2016): *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- SPOREK, P. – SZYMAŃSKA, M. (2016): English Loanwords in the Language of Young, Contemporary Computer Gamers. In „*International Journal on Language, Literature and Culture in Education*“ Vol. 3, Issue 1.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK, U. (2005): *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*. Kraków: Universitas.

# POJMY FUNKČNÍ STYL A REGISTR A JEJICH MÍSTO VE VYUČOVÁNÍ SLOHU

## Concepts of Functional Style and Register and their Place in Teaching Style

Jindřiška Svobodová

**Abstrakt:** *Autorka porovnává jazykové prostředky používané k přenosu identické informace v různých komunikačních, sociálních a diskurzních podmínkách. Textová analýza odhalila, že výběr jazykových prostředků je silně ovlivněn registrem, do kterého daný typ textu patří; například typ zpravodajského média, výroky starších mluvčích nebo výroky používané v konkrétním textovém typu beletrie, jako jsou komiksy. Při komplexní analýze komunikátů vázaných na konkrétní typ sociální nebo komunikační situace se ukázalo jako užitečné použít termín registr jako alternativu k dříve zavedeným pojmům druh nebo styl.*

**Klíčová slova:** *funkční styl; funkční jazyk; registr*

**Abstract:** *The author compares language means used to convey identical piece of information in various communication, social and discourse-bound conditions. The textual analysis revealed that the choice of language means is strongly influenced by the register the text type in question belongs to; for example, the type of news medium or statements made by older speakers or those used in a particular textual type of fiction, such as comics. In a complex analysis of communicates bound to a specific type of social or communication situation, it proved useful to use the term register as a variant to the earlier-coined terms variety or style.*

**Keywords:** *functional style; functional language; register*

### 1 Úvodem

Marie Čechová již v roce 1998 (Čechová, 1998) při vytváření koncepce moderně pojaté komunikační a slohové výchovy stanovila jasný a podle mého názoru



stále platný požadavek na výuku mateřskému jazyku, a to: „... pěstovat a rozvíjet schopnost komunikace v jejích rozmanitých podobách, s žádoucími vlastnostmi včetně slohových; přitom jde o schopnosti jak produkce, tak recepce jazykového projevu“ (tamtéž, s. 9). Kýžené kvality jazykového projevu pak autorka spojila především s jeho funkčností a adekvátností vzhledem k vlastnímu účelu, obě tyto vlastnosti velmi úzce souvisí se situací, v níž realizovaný komunikát vzniká a s níž je nutně spojen.

Za inspirativní v tomto kontextu považuji také požadavek posílit komunikační zřetel jazykové průpravy a následně i změnit hierarchii stylistických pojmů,<sup>1</sup> což ve vyučovací praxi především znamená nepřeceňovat roli slohových útvarů. Ústředním pojmem by měl tedy být i nadále jazykový styl,<sup>2</sup> vnímaný jednak jako jednotící ráz komunikátu, při jehož produkci jsou výrazové prostředky vybírány a uspořádávány tak, aby výsledek vyhovoval komunikačnímu záměru podavatele, současně je ale také spojován s variováním jazykových prostředků v různých typech promluv: „Část textových distinkcí jde na vrub sociálně závazného, např. institucionalizovaného variování, druhou část tvoří individuální prezentace kreativity, invence, jinakosti. Oba póly variování se vzájemně podmiňují, neboť individuální variování lze identifikovat jen na pozadí normovaného, sociálně závazného, institucionalizovaného očekávání“ (Čmejková, 2011, s. 27). Komunikační výchova by tedy podle mého názoru měla směřovat především k tomu, aby uživatelé jazyka byli schopni adekvátně zhodnotit situaci, ve které projev vzniká, a vzhledem k ní a k funkci, kterou má plnit, zvolili vhodné výrazové prostředky, jinými slovy – žáci by měli být schopni při výběru výrazových prostředků reflektovat změnu komunikační situace a svůj projev změněným okolnostem přizpůsobit.

Styl verbálního komunikátu je vždy předurčen tzv. stylotvornými faktory, složkami mimojazykové reality, jež ovlivňují a podmiňují selekci i následnou kompozici výrazových prostředků v procesu stylizace sdělení (viz Mareš, 2016, s. 17), koncepce stylotvorných faktorů má v kontextu české lingvistiky ostatně velmi dlouhou tradici (počátky lze nalézt již v klasických pracích B. Havránka nebo V. Mathesia a jejich ucelený popis přinesl F. Trávníček již v roce 1953).<sup>3</sup> Výčet není uzavřený, je ale zřejmé, že určitý typ slohových činitelů ovlivňuje odpovídající rysy textů a množina aktuálně působících stylotvorných faktorů vy-

1 Přehledný výklad stylistických pojmů přináší např. M. Čechová, 2008, s. 28–32.

2 Detailní přehled možných pojetí pojmu styl přináší např. M. Jelínek v odpovídajícím hesle Encyklopedického slovníku češtiny (2002).

3 Této problematice se věnuje P. Mareš v uceleném výkladu předloženém v rámci úvodní kapitoly kolektivní monografie *Stylistika mluvené a psané češtiny* (Mareš in Hoffmannová et al, 2016, s. 17n.).

tváří hierarchicky uspořádaný „skloubený“ celek. V jeho rámci pak lze některé stýlotvorné faktory vnímat jako dominantní a určující, jiné jako podřízené, plnicí doprovodné funkce. Jakkoli je tedy v české lingvistické tradici dominantní pojetí tzv. funkčních stylů, je funkce komunikátu: „... pouze jedním z působících faktorů a rozhodující je právě ona hierarchická konstelace“ (Mareš, 2016, s. 17).

Na výběr a následně uspořádání výrazových prostředků tedy působí celý komplex faktorů, typicky např. téma komunikace, sociální role komunikantů, užitý kód apod., a vztah mezi nimi je tradičně pojímán jako funkční. Jak ale uvádí K. Mrázková (2017, online), funkce je např. v hallidayovské tradici vnímána jako vztah mezi všemi relevantními faktory komunikační situace ovlivňujícími výběr jazykových prostředků a prostředky, které s nimi korelují, a: „... na rozdíl od pojetí pražské funkční stylistiky není chápána teleologicky, tj. není spojována pouze se zaměřením na účel či cíl komunikace“ (Mrázková, tamtéž).

Organickou součástí slohové a komunikační výchovy by měla být nejenom produkce, ale také recepce autentických komunikátů s jejich verbální i neverbální složkou (viz výše). Při práci s původními texty se totiž často ukáže, že jsou jazykově i stylově smíšené (blíže k tomu např. Čechová, 2008, s. 19), a silný vliv situačních faktorů vede k akceptování i těch výrazových prostředků, které jsou z hlediska jazykové normy minimálně diskutabilní, přesto vyhovují normě komunikační. Problém může rovněž nastat, pokud se budeme snažit autentické texty důsledně zařadit k jednomu z funkčních stylů. Záměr podavatele a zejména okolnosti vzniku komunikátu mohou vést k tomu, že komunikát se ve svém výsledku pohybuje na pomezí dvou nebo i více stylů.

## 2 Registr jako termín

Pro označení různých typů variantností v jazyce, jež nejnepřítěněji vyplývají ze systematického vztahu mezi užitými jazykovými prostředky a typem komunikační situace, pak převážně anglofonní stylistika užívá pojem registr (viz Mrázková, 2014, s. 102). Ve výzkumu stylu prováděném v rámci české lingvistiky se tento pojem příliš neprosadil (Encyklopedický slovník češtiny publikovaný v roce 2002 s ním nepracuje vůbec, do nového ESČ, tzv. czechEncy, je zařazeno odpovídající heslo Rejstřík, viz Mrázková 2017), podle našeho názoru by ale právě s ohledem na akcentaci všech významných faktorů komunikačního a širěji i sociálního kontextu, do něž je aktuální komunikační událost zasazena, mohlo jeho užití znamenat významné obohacení tradičně „funkčně“ vymezeného pohledu na jazykový styl.

V britské lingvistice má pojem registr kořeny v pracích M. A. K. Hallidaye, za významné pak pokládáme především jeho rozlišení dvou základních typů jazykových variet: 1) podle mluvčích (kteří jako aktivní uživatelé jazyka systematicky „sahají“ po jedné z variet, typicky se jedná o některý z teritoriálních dialektů či ustálených sociolektů<sup>4</sup>), nebo 2) podle úzu (každý z těchto mluvčích ovládá řadu variet a mezi nimi si vybírá s ohledem na příležitost komunikační události). Varietami tohoto druhého typu jsou pak právě registry (viz Halliday 1968, s. 139–169). Ke komunikačním proměnným, které výběr registru ovlivňují, patří především téma promluvy, způsob komunikace a užitý kód (jedná se především o rozdíly mezi tzv. psaností a mluveností a specifiky souvisejícími s komunikací realizovanou prostřednictvím užitého komunikačního kanálu) a vztah mezi účastníky komunikace, podmíněný především rozdíly v jejich sociálním statusu.

Registr pak může být chápán staticky jako: „sopis specifických, zpravidla lexikálních prostředků (termínů či slangismů)“ (Mrázková, 2014, s. 103) nebo šířeji jako: „repertoár jazykových prostředků ze všech rovin jazyka, včetně prozodie či parajazykové komunikace, a také aktivně jako způsob využití těchto prostředků v komunikační situaci“ (Mrázková, tamtéž). V opozici k pojmům dialekt či sociolekt je pak registr vnímán jako výsledek aktivního nakládání s jazykem (užití dialektu a sociolektu naopak není výsledkem aktivního výběru). Registr pak může být vnímán také jako „subsystém“ jazykového systému, jako typický příklad Ch. A. Ferguson (1964, zde citováno podle Mrázková, 2014, s. 104) uvádí tzv. baby talk nebo foreigner's talk, tedy vědomě pozměněné užití kódu „rodného“ jazyka při komunikaci s dětmi nebo cizinci. S pojmem registr pracuje i slovenská lingvistika, zde je např. v práci D. Slančové hodnocen jako situačně podmíněný způsob jazykového projevu spojený s konkrétním typem činnosti (Slančová 1999). Registr, resp. rejstřík, tak může sloužit jednak jako nástroj charakterizace jednotlivých žánrů (kázání, přednáška, soudní řeč), jeho pojetí ale může být mnohem širší, Halliday (1985) např. rozlišuje registr mluvený a psaný, S. Čmejrková (2011) zmiňuje registr formální a neformální, oficiální versus familiární, slavnostní a všední, knižní oproti banálnímu, registr vulgární, reklamní apod.

---

4 Na tomto místě je ovšem třeba připomenout odlišnou realitu v užití jazyka v prostředí, které popisuje Halliday, od našeho komunikačního úzu. V Hallidayově pojetí se k sociolektům řadí i tzv. třídní dialekty, jejichž užití je v promluvách komunikantů v podstatě konstantní.

### 3 Registr – žánr – objektivní styl

V závislosti na komunikační, respektive sociální situaci se tedy užívají různé výrazové prostředky všech jazykových rovin a schopnost podavatele vybrat si z existujících prostředků adekvátní tvar, jenž by odpovídal např. míře oficiálnosti projevu nebo sociální roli komunikantů, je součástí tzv. komunikační kompetence (blíže Walesová 2001, s. 337–338); na rozdíly v užívání těchto výrazových prostředků je možné pohlížet ze tří různých perspektiv prezentovaných pojmy registr, žánr a objektivní styl. Pojem registr akcentuje vztah užitých prostředků k charakteru komunikační situace, perspektiva žánru sice neopomíná účel komunikátu ani situační kontext, ale zdůrazňuje především význam kompozice a uspořádání textu (zaměřuje se na konvenční strukturu a konstrukci textu). Nejproblematičtější se pak jeví pojetí stylu –, např. ve stylistice D. Bibera a S. Conradové (2009, s. 4–24) je jako společný rys stylu a registru uváděn zájem o užití výrazové prostředky (a to v rámci komunikátu jako celku), zdůrazňovány jsou ovšem zejména estetické kvality textu a o stylu se uvažuje především v souvislosti s krásnou literaturou a autorským idiolektem.

Ukazuje se tedy, že pojem registr (v koncepci M. A. K. Hallidaye a jeho pokračovatelů) má velmi blízko ke stylu v pojetí pražské funkční stylistiky (zejména vzhledem ke klíčovému postavení pojmu funkce): „... zatímco v hallidayovské tradici jsou za funkční považovány všechny aspekty komunikační situace, jež jsou relevantní pro výběr jazykových prostředků (protože jsou relevantní, jsou funkční), v pražském funkcionalismu je pojem funkce vyhrazen pro obecné funkce jazyka či promluvy a počet funkčních stylů odpovídá počtu rozlišovaných funkcí. Funkce promluvy je považována za jeden ze dvou typů objektivních stylových faktorů, druhým typem jsou faktory situační (mluvený/psaný kód, monologičnost/dialogičnost situace)“ (Mrázková, 2014, s. 106). Práce s autentickými komunikáty ale dokládá význam právě druhého okruhu tzv. situačních faktorů. Zhodnocení role všech „textotvorných“ aspektů komunikační situace dovoluje přiřadit komunikát k registru, jehož vymezení nemusí být natolik striktní jako v případě omezeného počtu funkčních stylů (viz výše rozlišení různých registrů u S. Čmejkové).

#### 3.1

Při práci s dětmi nižšího školního věku na akcích pořádaných Univerzitou Palackého se opakovaně ukázalo, že školáci pojem registr, resp. rejstřík již znají z jiných vzdělávacích či zájmových aktivit (typicky se jedná např. o hudbu a hudební výchovu) a nemají problém jej aktualizovat a přizpůsobit potřebám lingvistické analýzy. Pojem rejstřík používají jako soubor (v jejich pojetí také např. „seznam“)

specifických výrazových prostředků, které jsou příznačné pro určitý typ komunikační, respektive sociální situace.

Na seminářích realizovaných nad rámec školní výuky nevycházíme z autentických textů, ale používáme účelově připravené materiály,<sup>5</sup> ve kterých jsou záměrně užity výrazové prostředky odlišných registrů:

*Dne 14. 7. 2003 našel houbař v příměstském lesíku dvě nezletilé děti, podvyživenou zanedbanou dívku a obézního chlapce. Přivolaným policistům děti vypověděly, že se ztratily při sběru borůvek a že v lese našly obydlí, ve kterém se chtěly schovat. Lesní domek však obývala J. B., která je v domku zamkla a následně dívku nutila vykonávat různé domácí práce. Když pak po několika týdnech chlapci hrozila, že jej zabije a sní, došlo k potyčce, při níž J. B. spadla do ohně. Toho děti využily, z domku utekly a pak několik dní bloudily po lese. Policisté děti předali záchranářům, kteří je po základním ošetření po dohodě s pracovníky odboru sociální a právní ochrany dětí umístili do dočasné náhradní péče. Výpovědi dětí se prověřují a pátrá se po rodičích, kteří budou zřejmě obviněni ze zanedbání povinné péče.*

(Ukázka č. 1)

#### DRAMA V LESNÍM DOMKU

#### JE MLADÍK VRAHEM, NEBO OBĚTÍ TRESTNÉHO ČINU?

*Naši reportéři píší přímo z místa tragédie, která se stala ve čtvrtek v lesích nedaleko Olomouce.*

*Houbař, který v lese našel dvě nezletilé děti, přivolal policisty a záchranáře, protože se domníval, že se mohly stát obětí trestného činu. Podle našeho dobře informovaného zdroje pracuje policie se dvěma verzemi otřesných událostí, ke kterým na místě došlo.*

#### *Kanibalka za městem*

*Podle první verze obě děti zabloudily při sběru borůvek a J. B., mimochodem dříve soudně trestaná, je zákeřně vlákala do svého domku, když jim slíbila sladkosti. Děti pak uvěznila a dívku zneužívala pro otrockou práci. Chlapce několikrát denně krmila, stále mu hrozila, že ho zabije a sní. Když se k němu po několika týdnech takových útoků přiblížila s nožem, chlapec zpanikařil a v sebeobraně J. B. strčil do ohně.*



5 Za poskytnutí ukázek č. 1 a 2 užitých v tomto příspěvku děkuji D. Hradilové.

### Nezletilí záškoláci

Podle jiné verze však oba nezletilci utekli z domova a několik týdnů zneužívali pohostinnost paní J. B. Když jim po několika týdnech sdělila, že už v domku došly zásoby, a nejspíš v žertu zmínila, že by snad mohli sníst už jen chlapce, ten stařenku napadl a úmyslně do ní strčil tak, že upadla do ohně. Místo toho, aby jí oba výtečníci pomohli, z domku utekli.

Abychom zjistili, která verze je pravděpodobnější, začali jsme sami pátrat v okolí rodiny obou dětí. Sousedka nám sdělila, že děti vyrůstaly v konfliktním prostředí, že se z domu často ozývaly hádky a křik a že by ji násilné chování mladého muže vůbec nepřekvapilo.

Vývoj případu pro vás budeme dále sledovat a v příštím vydání přineseme nová svědectví.

(Ukázka č. 2)



Oba krátké texty zpracovávají společné téma, které navíc školáci dobře znají – a právě znalost podkladového komunikátu, jenž v rámci naprosto odlišného registru zpracovává identické téma, představuje inspirativní východisko pro další stylistickou a komunikační analýzu.

Omezit práci s textem na určení základní komunikační funkce a na příslušnost textů k funkčnímu stylu by mohlo vést ke zjednodušení, oba texty totiž primárně plní především funkci informativní a jejich přiřazení ke zpravodajskému funkčnímu stylu je také nasnadě. Žáci si ale správně uvědomují, že se oba texty liší příslušností k odlišnému komunikačnímu kontextu, k jehož nejvýznamnějším faktorům patří okruh předpokládaných adresátů a také očekávání spojená s recepcí zpravodajských sdělení. V obou textech také dokážou vyhledat výrazové prostředky, jimiž se odlišují komunikáty tzv. seriózního a bulvárního zpravodajství, např. ustálená spojení typu *přivolaným policistům děti vypověděly; došlo k potyčce; policisté děti předali záchranářům* versus *z místa tragédie; podle dobře informovaného zdroje; dvě verze otřesných událostí; dívku zneužívala pro otrockou práci*.

Díky stávajícím znalostem žáků a jejich jazykovou praxí získaným dovednostem a zkušenostem je tak možné provést komplexní rozbor textu a doplnit jej o další důležité pragmatické složky komunikace, které se podílejí na volbě jazy-

kových prostředků všech rovin. Posouzení vlivu situačního kontextu pokládám v tomto ohledu za nutnou součást komunikační kompetence podmiňující výběr adekvátních a také funkčních výrazových prostředků. Žáci, kteří si při práci s textem uvědomují nejen jakou funkci komunikát plní, ale také v jaké sociální situaci vznikl a čím jsou specifické užité výrazové prostředky, nemají problém jej přiřadit k odpovídajícímu registru.

## 3.2

Při ztvárnění totožného věcného obsahu předávaného v odlišné komunikační situaci a s odlišným záměrem podavatele se repertoár užitých výrazových prostředků mění pochopitelně také v autentických komunikátech. Materiál pro analýzu, kterou provedu v poslední části příspěvku, pochází jednak z přepisů vybraných dílů pravidelné rozhlasové relace *Příběhy 20. století*, které byly odvysílány stanicí Český rozhlas – Rádio Česko, jednak z komiksových příběhů, které vznikly na základě identických vyprávění pamětníků, vydaných pod názvem *Ještě jsme ve válce*. Z nich jsem vybrala Česání bílého medvěda a *Poslední let*.

### 3.2.1

Mluvené rozhlasové komunikáty vznikaly původně jako rozhovor moderátora s přímými účastníky popisovaných událostí, kteří vzpomínali na významné okamžiky, jež výrazně pozměnily celý jejich další život; nešlo tedy o neutrální informování, ale o zpřítomnění vlastních osudových zážitků, k nimž autoři zaujímali poměrně vyhraněný postoj, líčili je s osobním zaujetím a subjektivně je hodnotili (blíže k této problematice např. Müllerová, 2007, s. 97). Zásahy moderátora byly minimální, v daném kontextu by totiž působily spíše rušivě, staršího vypravěče by vytrhovaly z mluvního tempa a vyprávění by ztrácelo dynamiku.

Při ztvárnění identických událostí v uměleckém textu, konkrétně v komiksu, byl použit naprosto odlišný repertoár výrazových prostředků. Komiks využívá simultaneity verbální a obrazové složky a v kontextu literární tvorby zaujímá specifické postavení. Autor usiluje zejména o zkratkovité zprostředkování napínavého děje, na němž ovšem není osobně zainteresován, a tradičně bývá komiks spojován spíše se zábavnými nebo dobrodružnými příběhy určenými především mladým čtenářům (detailní charakteristiku žánru najdeme např. v odpovídajícím hesle v Encyklopedii literárních žánrů, na možnost najít mezi komiksy i útvary vzdělávacího obsahu poukázal např. O. Uličný 1987, s. 71).

Autorkou prvního mluveného monologického textu byla zdravotní sestra Jiřina Tvrdíková, která ve svém vyprávění vzpomínala na vlastní rozhodnutí spáchat v ruském zajetí sebevraždu a na okolnosti, které tento čin doprovázely:

*tak sem sedla lehla sem na sniř / metr sniřhu / eřtř sem eřtř sem slyřela / ře jako kdyř umrznete / ře to je dobrř smrt / takovř lehkř ře jo // tak sem si lehla a uř sem prř byla bily / uř sem to / uř sem to nevdřela / a naře holka mnř povidy nařla tř Ruska a ta povidy i dura řeskř ře sem hloupř / vona chce umřit tady u Rusakř / tak mř řmouhala sniřhem / vity dřela / tak mř dostala k sobř / a teď mnř nadřvala / ře sem to udřlala / no tak mř zachrřnila // jř sem řřkala jř sem chtřla UMRřIT<sup>6</sup>*  
(Ukřzka ř. 3)

Mezi nejvřzrnřjší projevy mluvnřho registru patř např. opravovřnř a zpřesňovřnř vyjřdřeni (*sedla lehla sem na sniř; tak mř řmouhala tım sniřhem, vity, dřela; i dura řeskř, ře sem hloupř*), nemotivovanř opakovřnř částı vřpovři (*eřtř sem eřtř sem slyřela; uř sem to, uř sem to nevdřela*), oslovovanřm adresřta (*vity*) nebo reprodukovřnř vřpovři jak vlastnřch (*jř sem řřkala*), tak vřpovři komunikačnřho partnera (*a ta povidy i dura řeskř*). Komunikace moderřtora s pamřtnicř probřhř pravdřpodobnř v soukromřm prostředř a mř podobnř rysy jako soukromř dialog mezi přřsluřnřky rřznřch generaci, kdy pamřtnřk v pomřrnř souvislřm vyprřvřnř vzpomřnř na „starř řasy“. Současnř ale celř komunikačnř udřlost plnř funkci sdřlenř urřenřho adresřtřm řirřřho okruhu, tedy rozhlasovřm posluchačřm.

Ti jsou odkřzřni pouze na akustickř zřznam a při recepci jsou ochuzeni o neverbřlnř slořku komunikace, zejmřna doprovodnou gestikulaci a mimiiku. Vřzrnř je ovřem i zvukovř slořka vyjřdřeni, mluvci velmi peřlivř artikuluje, mř pomalř mluvnř tempo a dřrazem podtrřuje dřležitř uřky textu.

Při převodu mluvenřho křdu do komunikovř podoby (kresba a scřnřř Vojtřch ředa) nejnřpadnřji přsbř vřzrnř kontrast řernř a bily barvy:



Obrřzek 1: řesřnř bilyho medvřda

6 V transkriptech zachycujeme pouze klesavou (/), koncovou (//) nebo otřzkovou (?) intonaci a dřraz (*jř sem chtřla UMRřIT*). V textu ponechřvřme nespisovnř morfologickř varianty a snařme se respektovat přvodnř pozmenřnř podoby slov, zejmřna zjednoduřenř souhlřskovř skupiny.



Výtvarník nepracuje s detailem a obrazy jsou značně schematické. Z původního mluveného sdělení je verbalizován pouze jeho zlomek. Autor komiksu eliminuje možné nepochopení cizojazyčného vyjádření a původní spojení *dura česká* nahrazuje slovem *ženská*, tendenci k expresivnosti a k vyjádření citového zaujetí, které je příznačné pro promluvy komiksových postav v bublinách, dokládá nahrazení původní výpovědi: *vona chce umřít tady u Rusáků* výpovědi: *přeče nechcípneš tady – mezi Rusákama*. Autor mnohem více spoléhá na působivost neverbálního sdělení; zimní sibiřskou krajinu symbolizují jednak vysoké bílé břízy, jednak nekonečná bílá pláň kontrastující s černou zimní oblohou. Touha po klidu a spočinutí zmiňovaná vyprávěčkou hned v úvodu je zase patrná pouze z výrazu její tváře na prvním z obrázků.

### 3.2.2

Ve druhém příběhu *Poslední let* vyprávěč vzpomíná na pokus o ilegální přechod státní hranice. I v jeho vyprávění je řada typických rysů mluvenosti:

*ti šli na to letiště / tam zjistili / že jeden ten strážnej sedí ve dvojplošniku jako v letadle jenom aby prostě nebyl venku // byl zavřenej v tý kabině / no voni se pak k tomu / jak sem se pak jako dověděl / páč já my sme při tom nebyli jako bezprostředně / tak voni přiskočili k tomu letadlu / otevřeli ho jo no a tedkon ten esenbák na ně takhle puškou mířil jo Vlastík tu pušku vzal takhle pod paží / no a ten esenbák vystřelil // jenomže dík tomu že to ten Vlastík neměl proti sobě / tak to šlo do země / no a Vlastík / von byl takovej prudina / tak von byl hrr / jo / tak ho PIC praštil pistolí do ruky / teď ten Valášek do druhý ruky ho praštil / jo / aby pustil tu pušku jo a hmm a přiložil / Klenovskej přiložil pistolí k prstu esenbáka a vystřelil jo // no a tak mu prostřelil prst*  
(Ukázka č. 4)

Nápadné je např. nadbytečné užití ukazovacích zájmen *ten/ta/to* (*ten strážnej, tu pušku, ten Valášek*) a vysoká frekvence zájmenných příslovcí (*tedkon ten esenbák, vzal takhle pod paží, teď ten Valášek*), ze záznamu je také zřejmé, že původní mluvený projev byl doprovázen bohatou gestikulací. K nápadnějším rysům mluvené syntaxe patří vyjadřování (částí) přísudků citoslovci (*von byl hrr, tak ho pic*) nebo dodatečné vsouvání doplňkových informací a zpřesnění (*no voni se pak k tomu, jak sem se pak jako dověděl, páč já my sme při tom nebyli jako bezprostředně, tak voni přiskočili k tomu letadlu*). Příslušnost k mluvčím starší generace dokládá např. i časté opakování částí výpovědi (*že jeden ten strážnej sedí ve dvojplošniku jako v letadle, jenom aby prostě nebyl venku, byl zavřenej v tý kabině*).



Obrázek č. 2: *Poslední let*

Do podoby komiksu je tentokrát převáděn příběh, který se odehrál během několika málo minut, nepostrádá napětí a dramatický spád a jeho fabule vyhovuje tradičnímu pojetí žánru. Vylíčená událost je převedena do pěti komiksových řádků, nápadné je užití jasně červené barvy na pozadí (západ slunce) a stejný odstín se opakuje ještě na pěticípé hvězdě na čepici policisty, je to ale také barva krve, která vytryskne z jeho zraněné ruky (a později i z ran hrdinů příběhu). Při převodu mluveného kódu autor (kresba a scénář Jan Bažant) minimalizuje sdělení postav v bublinách, naopak se ve větší míře vyskytují záznamy zvuků doprovázejících jejich aktivitu, zejména vzájemný zápas. Autor využívá možnosti kaligrafie a jednotlivé zvuky odlišuje i tvarem a velikostí písma. Napětí je posilováno i prací s detailem, v samostatných obrázcích je např. zachycen záběr ruky otevírající dvířka letadla, obličej překvapeného policisty nebo ruce tří mužů přetahujících se o nabitě zbraně. I v tomto případě užitý jazyk konvenuje s pravidly žánru, resp. registru. J. Hoffmannová (2011, s. 377) např. upozorňuje na eliptičnost ve vyjádření postav (*Vlastíku, tam! V letadle*), zjednodušení (*Neřvi, my ti nic neuděláme. Ticho!*) a expresivitu (*Ty vole blbej, víš, jak jsem se lekl?*). Objevují se i imperativy (*Ruce vzhůru; Pust!*) a citoslovce napodobující zpěv policisty (*džžžž, eňau, tatata*). S velmi podobnými výrazovými prostředky pracuje autor i jinde:



Obrázek č. 3: Poslední let

Opět je zachyceno pouze několik okamžiků, které jsou ale naplněny rychlým a velmi dramatickým dějem. Na celé stránce se výpovědi postav vyskytují pouze dvakrát, a to v případě Hedy: „Vlastíku, on tě střelil?“ a vypravěče: „Kluci, počkejte na mě!“ V ostatních vinětách jsou verbalizovány pouze zvuky startujícího letadla a zbraně. Nápadné je i to, že v obláčku na první viněť čtvrtého stripu jsou do převážně neverbálních „ikonek“ převedeny i myšlenky prchajícího policisty. Podstatu sdělení nese v tomto případě neverbální složka, důležitá je opět práce s detailem. Obrázku č. 3 odpovídá následující vyprávění:

*v ten moment to začalo / najednou slyším takový prasknutí / to bylo úplně stejný jako když vám praskne do vejfuku motor / když máte jak se říká přechlastanej / jo že to práskne do vejfuku jo / to se stává u těch pěťiválců se to stávalo jo // no a nahodil a teď najednou slyším to prasknutí a najednou slyším jak Heda říká Vlastíku / von tě střelil? Já sem se takle podíval na Vlastíka / a tomu už jenom takle dvakrát klesla hlava a zůstal viset v popruhách a já jak sem se prudce sehnul a v tom že sem nebyl ukurtovanej proto věřim na OSUD / tak sem se moh sehnout a v důsledku toho mám prostřelenou páteř / tady v ramenním kloubu se ta kulka votočila / roztrhla plíce a dodnes mám projektil ještě v plíci / jo nad bránicí // no a já sem zůstal jako že sem mrtvej / a hned na to střelil Hedu // ta jenom chvilku chroptěla a konec // ta už neřekla ani slovo to bylo: a její poslední slova Vlastíku / von tě zastřelil // a konec já sem nejdřív zkoušel přidávat plyn ale mašina nešla*

*do vobrátek / páč já bych vodletěl s těma dvěma mrtvejma / já bych je sám nevytáh  
z toho letadla // nemoh bych je / tak musel bych s něma vodletět jako do západního  
Německa no s těma mrtvejma // (...) když jako sem zjistil / že oni to neberou / tak  
sem chtěl vytáhnout ten svůj ruksak / co sem měl se všema těma svejma věcma / no  
ale to už bylo všechno vod krve / jako vod Hedy / tak sem to tam nechal eště sem  
doběh sem ty kluky v tý druhý mašině a řek sem jim co se stalo // že jako Vlastík  
a Heda už sou mrtví  
(Ukázka č. 5)*

V monologu se objevuje jev typický pro některé příslušníky starší dospělosti, a to zejména mnohomluvnost (blíže viz Zeman, 2007, s. 344n.). Mluvcí svůj projev prokládá výpověďmi, které z hlediska sdělování základního tématu nehrají významnější roli a z hlediska posluchače by mohly být hodnoceny jako nadbytečné. I v této ukázce se objevují prvky zmiňované výše, např. ukazovací zájmena a zájmenná příslovce doprovázející gestikulaci mluvčího, dodatečné doplňování informací, součástí vypravěčova idiolektu jsou ale také jevy typické pro „registr příslušníků starší dospělosti“, jako výše zmiňovaná mnohomluvnost nebo opakování částí výpovědí, nápadné je užití profesních výrazů, jako např. *přechlastanej motor, ukurtovanej v popruzích* apod.

## 4 Závěry

Výběr a následné uspořádání výrazových prostředků probíhá systematicky a prochází napříč všemi jazykovými rovinami, funkce komunikátu je při tom podstatným, nikoli však jediným nebo a priori nejvlivnějším stylovým faktorem (např. ve vzpomínkových vyprávěních mluvčích náležejících ke generaci starších dospělých se jako nejvýraznější sjednocující stylový prostředek ukázala automatická volba registru, a to jak ve smyslu statickém (teritoriální dialekt), tak ve smyslu dynamickém (ve všech komunikátech se objevují prostředky typické pro předem nepřipravené, neoficiální a soukromé komunikáty), zatímco výsledná podoba komiksových sdělení je nejvýrazněji ovlivněna příslušností textu k odpovídajícímu žánru uměleckého stylu). V tomto smyslu pak jako funkční hodnotím zavedení termínu registr, jenž by byl k pojmu styl usouvztažen jako pojem komplementární (viz Mrázková 2014, s. 106). Nabízí se zde paralela mezi funkčním stylem, který je: „... určen konkrétním cílem každého jazykového projevu; jde o funkci projevu jazykového (neboli mluvy, „parole““ (Havránek, 1932, s. 69), a funkčního jazyka, který je: „... určen obec-

ným účelem normovaného souboru jazykových prostředků, je funkcí jazyka („langue“)<sup>4</sup> (Havránek, tamtéž).

Nejnovější výzkumy realizované v oblasti jazykového stylu (zde prezentované především v kolektivní monografii *Stylistika mluvené a psané češtiny*, Hoffmannová et al, 2016) ukázaly potřebu revidovat, případně obohatit tradiční klasifikaci objektivních stylů na základě primární funkce komunikátu vztahené především k aktuálně realizované promluvě (ve smyslu „parole“). Jako možné řešení se pak jeví obohacení pojmového aparátu o termín registr, respektive rejstřík, směřujícího k postižení stylových kvalit komunikátů standardně spojených s určitým typem komunikační, v širším smyslu sociální, situace (se všemi situačními aspekty působícími jako aktivní stylistovně prostředky).

Při vyučování slohu by pak termín registr mohl být velmi funkčně využit jako pojem akcentující závislost jazyka na charakteru činnosti, již doprovází, a na sociálním prostředí, ve kterém je ukotven. Poukaz na spojení specifického jazykového kódu s určitou standardní, běžnou, často opakovanou situací, jež je definována formou komunikace, vztahem mezi jejími účastníky a jejich sociálními rolemi a funkcí sdělení, by v tomto smyslu mohl žákům usnadnit pochopení podstaty slohového variování.

V analyzovaných textech by pak mohlo jít např. o registr seriózního a bulvárního zpravodajství, registr soukromých promluv starších mluvčích nebo o registr komiksu. Odtud pak lze přistoupit k dalšímu stupni zobecnění a spolu s žáky uvažovat, k jakému funkčnímu stylu konkrétní komunikát patří. Stále ovšem platí, že výuka slohu vždy musí být systematická a komplexní a podobně jako M. Čechová zastávám názor, že: „... je třeba dát přednost komunikační potřebě a funkci jako základnímu principu před schematickým tříděním“ (Čechová 1998, s 39).

## Literatura

- BIBER, D., CONRAD, S. (2009): *Registr, Genre, and Style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ČECHOVÁ, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství. (Communication and style education.)
- ČECHOVÁ, M. – KRČMOVÁ, M. – MINÁŘOVÁ, E. (2008): *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. (Contemporary stylistics.)
- ČMEJRKOVÁ, S., HOFFMANNOVÁ, J. et al. (2011): *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia. (Spoken Czech: finding a functional range.)
- ČMEJRKOVÁ, S. (2011): Styl, varieta, registr. In: ORGOŇOVÁ, O. (ed.): *Jazyk*

- a komunikácia v súvislostiach III.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, s. 27–38. (Style, variety, register.)
- DANEŠ, F. (1995): Text a jeho ilustrace. *Slovo a slovesnost*, ročník 56, číslo 3, s. 174–189. (Text and its illustrations.)
- FERGUSON, Ch. A. (1964): Baby Talk in Six Languages. *American Anthropologist* 66, s. 103–114.
- HALLIDAY, M. A. K. (1968) The Users and Uses of Language. In: FISHMAN, J. (ed.): *Readings in the Sociology of Language*, s. 139–169.
- HAVRÁNEK, B. (1932): Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura. In: HAVRÁNEK, B. – WEINGART, M. (eds.): *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: Melantrich, s. 32–84. (Tasks of literary language and its culture.)
- HOFFMANNOVÁ, J. – MÜLLEROVÁ, O. (ed.) (2007): *Čeština v dialogu generací*. Praha: Academia. (Czech in the dialogue of generations.)
- KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (ed.) (2002): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. (Encyclopedic dictionary of Czech.)
- LEDERBUCHOVÁ, L. (2002): *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: H&H. (Guide to a literary work: an explanatory dictionary of basic concepts of literary theory.)
- MAREŠ, P. (2016): Styl a stylotvorné faktory. In: HOFFMANNOVÁ, J. et al.: *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia, s. 17–21. (Style and stylistic factors.)
- MOCNÁ, D. – PETERKA, J. a kol. (2004): *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka.
- MRÁZKOVÁ, K. (2014): Pojem „registr“ v soustavě pojmů sociolingvistiky a funkční stylistiky. In: KESSELOVÁ, J. (ed.): *Registre jazyka a jazykovedy*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 102–108. (The concept of „Register“ in the Conceptual System of Sociolinguistics and Functional Stylistics.)
- MRÁZKOVÁ, K. (2017): REJSTRÍK. [online] In: KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: URL: <https://www.czechency.org/slovník/REJSTRÍK> (Register.)
- SLANČOVÁ, D. (1999): Potrebuje reflexia súčasnej slovenskej jazykovej situácie pojem register? In: ODALOŠ, P. (ed.): *Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu I*. Banská Bystrica: PF UMB, s. 93–99. (Does the reflection of the current Slovak language situation need the term register?)
- SVOBODOVÁ, J. (2014): Mluvenost a psanost jako dva odlišné registry. In:

- KESSELOVÁ, J. (ed.), *Registre jazyka a jazykovedy*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 109–115. (Spokenness and writtenness as different registres of language.)
- ULIČNÝ, O. (1987): Nejen obláčky. In: *Prostor pro jazyk a styl*. Praha: Albatros. (Not just clouds.)
- WALES(OVÁ), K. (2001): *A dictionary of stylistics*. 2. vydání. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- ZEMAN, J. (2007): Specifické rysy verbálních projevů způsobené stárnutím. In: HOFFMANNOVÁ, J. – MÜLLEROVÁ, O. (ed.): *Čeština v dialogu generací*. Praha: Academia, s. 339–358. (Specific features of verbal manifestations caused by aging.)
- ŽILKA, T. (1987): Poetika comicsu. *Zlatý máj*, roč. 31, č. 2, s. 68–71. (Poetics of comics.)

### **Prameny**

- FANTOVÁ, J., PALOUČEK, J. (2011): *Ještě jsme ve válce. Příběhy 20. století*. Praha: Post Bellum, Argo, Ústav pro studium totalitních režimů.
- Příběhy 20. století. [online publ. 2012-02-12], [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: [https://hledani.rozhlas.cz/iradio/?defaultNavigation=&query=P%C5%99%C3%ADb%C4%9Bhy+20.+stolet%C3%AD&from=12.2.2012&to=12.2.2012&porad=&offset=0&dateLimit=TL\\_INTERVAL](https://hledani.rozhlas.cz/iradio/?defaultNavigation=&query=P%C5%99%C3%ADb%C4%9Bhy+20.+stolet%C3%AD&from=12.2.2012&to=12.2.2012&porad=&offset=0&dateLimit=TL_INTERVAL)

# ČAU LIDI! TADY @STRAKOVKA ANEB K NEFORMÁLNÍM PROJEVŮM KOMUNIKACE INSTITUCÍ VEŘEJNÉ SPRÁVY

## Čau Lidi! @Strakovka here or to Informal Speeches of Public Administration Institutions

Tereza Klabíková Rábová

**Abstrakt:** Předložený text je věnován nejprve zařazení fenoménu jazykové deformalizace do aktuálního společenského kontextu. Dále jsou analyzovány nově vznikající stylové útvary oscilující na pomezí mediálního, marketingového, politického a prostědělovacího stylu – text Čau lidi publikovaný na veřejném profilu premiéra na sociální síť Facebook, zkratky/nicky státních institucí @ZdravkoOnline, @Strakovka, @MinFin, @ObranaTweetuje na komunikační platformě Twitter, názvy oficiálních dokumentů – Lítačka – a online elektronické platformy – e-Občanka, Účtenkovka.

Popisovány jsou zejména jazykové prostředky a komunikační strategie potvrzující současný trend jazykového a komunikačního rozvolňování, konverzacionalizace a demokratizace vyjádření, zejména v prostředí komunikace státních institucí.

**Klíčová slova:** institucionální komunikace; neformálnost vyjadřování; konverzacionalizace; veřejná sféra; média

**Abstract:** The presented text is first devoted to the inclusion of language deformalisation phenomenon into the current social context. Furthermore, newly emerging text structures oscillating on the border of media, marketing, political and colloquial functional style are analyzed – text Čau lidi published on a public profile of the Prime Ministre on the social network Facebook, @MinFin, @ObranaTweetuje on the communication platform Twitter, the abbreviations/nicks @ZdravkoOnline, @Strakovka names of official documents – Lítačka – and online electronic platforms – e-Občanka, Účtenkovka.

In particular, language means and communication strategies are described, confirming the current trend of language and communication deformalisa-



*tion and democratization of the expression, especially within the environment of communication of state institutions.*

**Keywords:** *institutional communication; informality of expression; conversationalization; public sphere; media*

## 1 Komunikační infekce roku 2020

V české lingvistice je soustavně popisována stále silnější tendence k neformálnosti veřejného, resp. oficiálního vyjadřování<sup>1</sup>. Intenzifikuje se i s čím dál více konvergujícími obsahy, formami a možnostmi nových elektronických médií, speciálně po celosvětové pandemii, za jejíhož trvání bylo třeba přesunout do online sféry i aktivity, pro které bylo dříve typické běžné setkávání tváří v tvář (zejména vzdělávání, pracovní činnost, ale v mnohem větší míře i každodenní kontakt). Některé procesy mediální a mediované, jichž jsme byli svědky již v předchozích letech, se tímto nečekaným zásahem zvnějšku značně akcelerovaly (jakým způsobem má kupř. zachovávat komunikační normy vysokoškolský učitel vs. studenti v prostředí chatů a dalších online edukačních nástrojů? Jak reálně v tomto prostředí zacházet s interpunkcí, jejíž kodifikované podoby dosud vyučujeme? Jak a zda užívat emotikony, emoji a memy? Přizpůsobovat vlastní komunikační úroveň té studentské? Zachovávat formální odstup a jazykové normy odpovídající akademické sféře, či přibližovat studentům (jejichž generace Z je označována jako digital natives, která se narodila do automaticky digitálního prostředí) komunikaci i svůj status právě proto, že komunikujeme v prostředí online vzdělávacích platforem, jejichž pravidla jsou od zvyklostí interakce tváří tvář odlišná? Tyto posuny společenského, pracovního i osobního života „na síť“ v podstatě ze dne na den provází mnoho otázek. V oblasti nastavení přiměřených pravidel a komunikačních opatření panuje situace podobně nepřehledná<sup>2</sup>.

L. Manovich (1995) se v souvislosti s fungováním nových médií zmiňuje o ustavování určité „kulturní vrstvy“ olivněné právě působením formy, jíž používáme pro komunikaci v rámci daných síťových médií: jejich forma ovlivňuje vznikající obsah, přičemž tendence se manifestuje obousměrně. Komunikovaný obsah tak zpětně ovlivňuje podobu, jíž je sdělován. V každém případě s pomocí

1 Ke vztahu kategorií veřejnosti, oficiálnosti a formálnosti srov. kupř. Mareš, 2003.

2 Srov. mediální diskusi na téma užívání interpunkce v online komunikaci, tzv. „boj o tečku“: [https://www.google.com/search?q=te%C4%8Dka+na+konci+%C4%9Bty+negativn%C3%AD&rlz=1C1GCEA\\_enCZ749CZ749&oq=te%C4%8Dka+na+konci+%C4%9Bty+negativn%C3%AD&aqs=chrome..69i57j0l4.9751j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=te%C4%8Dka+na+konci+%C4%9Bty+negativn%C3%AD&rlz=1C1GCEA_enCZ749CZ749&oq=te%C4%8Dka+na+konci+%C4%9Bty+negativn%C3%AD&aqs=chrome..69i57j0l4.9751j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8).

běžně dostupných online kanálů spíše tendujeme ke sdělování praktických informací prostřednictvím stylem, než že bychom formou textových zpráv psali kupř. román či básně<sup>3</sup>. Stejně tak vznikají formáty s celou šíří sdělných funkcí určené rozličným adresátům, jejichž existence by bez nových mediálních (plat) forem nebyla vůbec možná.

Nevyhneme se zde uvažování v kategoriích tzv. informační obezity, resp. dokonce informační paralýzy, reflektujících nadměru komplikovanou orientaci v informační záplavě současnosti. Někteří odborníci uvažují dokonce o „komunikační špíně“ a o některých jazykových prostředcích jako „virologismech“ (v rámci tzv. jazykové ekologie). V daném kontextu je třeba vzpomenout rovněž obtížného dosahování dostačující míry gramotnosti čtenářské, mediální i marketingové. Naznačené problematické oblasti by jistě zasluhovaly urychlené výzkumy a zpracování.<sup>4</sup>

Vedle růstu technologických možností a s tím ruku v ruce exponenciálního nárůstu počtu mediálních i marketingových obsahů<sup>5</sup> (namátkou participativní žurnalistika, komunikace zákazníků s firmami a vice versa, demokratizační možnost všech členů jazykového společenství publikovat jakékoli sdělení...) jmenuje již citovaný P. Mareš (2003) jako další z mimojazykových faktorů, který se podílí na uvolňování vyjadřovacích norem, přejímání globálních jazykových a komunikačních zvyklostí<sup>6</sup> a také „změny postojů k jazyku u části mluvčích (vznik pocitu, že „vše je dovoleno“, že součástí svobody je i právo na zcela individuální verbální vyjadřování za všech okolností)“ (Mareš, 2003) Poslední bod koresponduje explicitně i s postmoderním krédem *anything goes* a s procesy, jež probíhají i na vyšší úrovni než čistě jazykové, resp. komunikační. Procesy uvolňování lze sledovat celospolečensky a univerzálně. Hovoří se o „ztrátách velkých příběhů či metanarací“ a důvěry v ně, o rozpouštění tradic, rozměňování sociálních norem a dříve běžných struktur (rodina a vztahy, podoby školy a vzdělávání, podoby zaměstnání v souvislosti s AI a robotizací) např. v koncepci tekutých časů Z. Baumana (2020). Ve vědě sledujeme podobné postpostmoderní nejistoty kupř. v definici tzv. post-normální vědy (Funtowicz, S. – Ravetz, J., 1993).

3 Ani to není vyloučené a některé umělecké formy naopak těchto možností využívají, viz např. publikace Orbis Tweeterus. Máme zde však na mysli zejména běžnou denní interpersonální praktickou konverzaci.

4 (Na okraj srov. působnou metaforičnost zmiňovaných pojmů.)

5 K rysům nespisovnosti jejich stylu viz např. Klabíková Rábová, 2019.

6 Na působení dnešního dorozumivacího jazyka lingua franca, tj. angličtiny, na české jazykové prostředí upozorňuje např. R. Adam, 2012. Domníváme se, že k vývojovým tendencím ovlivněným cizojazyčnými jazykovými a komunikačními zvyklostmi lze zařadit také neformálnější způsoby oslovování a rozšiřování tykání, a to nejen např. ve firemním prostředí nebo při nakupování. I mediálně je téma reflektováno a jazykovou komunitou ne vždy libě vnímáno, srov. např. DEMELOVÁ, K. (2020): Hej, ty! In *Ona Dnes*, 15. 6.

Aktualizují se taktéž teze některých filozofů: problémy našeho světa tkví v jeho jazykovém uchopení, v neschopnosti předat vhodným způsobem příslušné sdělení, obecně volit způsob účelné komunikace.<sup>7</sup> Schopnost vhodně, přiměřeně a strategicky komunikovat zásadní stanoviska se stává pro jednotlivce, veřejné i soukromé subjekty, instituce či vlády zcela klíčovou dovedností zapojující se do samého procesu řízení těchto subjektů (srov. např. Holtzhausen, D. – Zerfass, A., 2014). V jazykovědné teorii se toto pojetí účelného, promyšleného strategického jednání značně prolíná s koncepty pragmatické lingvistiky s tím, že různých komunikačních cílů je dosahováno právě poučeným a cíleným užíváním příslušných vhodných jazykových a výrazových prostředků. Při celosvětových krizích, jakou představuje koronavirová pandemie ve svém aspektu medicínském, společenském, ale stejně tak komunikačně-strategickém (mediální „infodemie“, Čeština 2.0, 2020), nabývají jazykové dovednosti aktivní i pasivní nadále na důležitosti.

Za nastíněné situace se projevy **deformalizace oficiální, veřejné komunikace státních institucí**<sup>8</sup>, jimž zejména je věnován následující výklad, jeví jako obzvláště významný komunikační trend potvrzující výše naznačené všeobecné rozvolňování.

## 2 Některá vyjadřovací specifika komunikace státních institucí

Za institucionální uzuálně považujeme takovou komunikaci, jejíž účastníci vystupují v institucionalizovaných sociálních rolích a jež se zpravidla v prostředí institucí odehrává (Homoláč, J. – Mrázková, K. in Hoffmannová, J. a kol., 2016, s. 144), nikoliv však nezbytně.<sup>9</sup> Instituce je pak vnímána jako: „zařízení, podnik, úřad, organizace, která má širší působnost, řídí se ve své činnosti více méně pevnými pravidly a může zasahovat do soukromého života člověka“ (Homoláč, J. – Mrázková, K. in Hoffmannová, J. a kol., 2016, s. 144), typicky zejména školy, soudy či úřady.

Mareš (2003, s. 99) o oficiálnosti (úřednosti) uvažuje, „jestliže alespoň jeden z účastníků komunikace vystupuje jako představitel určité společenské instituce,

7 Srov. práce Patočkovy, Wittgensteinovy, Heideggerovy či francouzských poststrukturalistů.

8 K webové komunikaci institucí srov. KLABÍKOVÁ RÁBOVÁ, T., SCHNEIDEROVÁ, S., JANOVEC, L. (2019): Czech Corporate Website Discourse at the Beginning of the 21st Century: Methodological Perspective. In: OUKHVARNOVA, I., SENDERSKA, J. (eds.): Discourse and Linguistics beyond. Kielce: Jan Kochanowski University Press, p. 19–44.

9 Tato podmínka není zčásti splněna ani u našich příkladů.

je „vybaven“ její autoritou a silou a příslušná sociální role mu jako autorovi nebo příjemci textu dodává závažné postavení“. Užívá-li pak reprezentant státní instituce ve své sociální roli prvky uvolněné, hravé, až žoviální komunikace, zároveň posouvá způsob, kterým státní sféra buduje svůj obraz. Mění tím zákonitosti vystupování v rámci institucionálního diskurzu, jež tak znovudefinuje svou společenskou identitu, legitimitu a prostředky uplatňování vlivu a moci (srov. Schneiderová, 2015). Zároveň verbálním i neverbálním vystupováním jednak vysílá zprávu řečovému (a voličskému) společenství o prestiži a serióznosti daných úřadů, jednak o změnách oficiální a formální komunikace institucí (tj. náležité, očekávané podoby řečového chování, ustálených řečových konvencí a textových modelů, s určitou měrou komunikační distance, respektu komunikačních partnerů; Mareš, 2003).

Dosud popsáný trend rozvolňování norem oficiálního vyjadřování se totiž z většiny věnuje jeho manifestacím ve sféře mediální, žurnalistické, publicistické (a to zejména psané, resp. tištěné), televizní apod.<sup>10</sup>, proto bychom je rádi doplnili i o doklady právě z komunikační sféry **institucionální**, se zaměřením na instituce a úřady **státní**, tj. hypoteticky, z hlediska očekávání uživatelů češtiny, na jednu z nejoficiálnějších, nejserióznějších či nejreprezentativnějších komunikačních sfér, charakteristických zároveň předpokladem užívání spisovné variety češtiny.

Pokud jde o námi popisované případy – *Lítačka*, *e-Občanka*, *Účtenkovka*, *@ZdravkoOnline*, *@Strakovka*, *Čau lidi* – nelze je popsat jednotně co do funkce, stylu ani typu média. Spojuje je však tendence k deformalizaci a dále následné rysy. Nelze na ně zcela aplikovat souhrnné poznatky J. Homoláče a K. Mrázkové (2016) o stylu institucionálním, třebaže i zde souhrnné platí, že jde o „komunikaci institucí s občany, tj. účastníci se liší mírou moci, tj. možností ovlivňovat myšlení a jednání druhé strany moci, a obvykle i věcnými znalostmi a komunikační kompetencí.“ (Homoláč, J. – Mrázková, K. in Hofmannová, J. a kol., 2016, s. 151). K té se stále váže spíše charakteristika jazykové konzervativnosti a úspornosti a požadavek přesnosti, srozumitelnosti a určitosti, týká se však textů prototypických: vyhlášek, nařízení, zákonů, úředních dopisů aj. Produktory analyzovaných sdělení jsou sice, opět ve shodě s uváděnou definicí, představitelé, resp. zástupci veřejných institucí, výsledné produkty stojí však spíše na pomezí diskurzu reklamního či marketingového, mediálního a politického. Neplatí pro ně tedy ani očekávání, že se autor nebude snažit o jazykovou tvořivost (je tomu právě naopak) a jejich typy nenalezneme ani v množině zde uváděných žánrů. Jde však zcela nepochybně o komunikaci

---

10 K možným vlivům online jazyka na jazyk tištěných médií srov. např. Zavadilová, 2020.

zveřejněnou a vědomě veřejnou. Přítomna je snaha nikoliv odlišit, ale naopak přiblížit komunikaci oficiální instituce ke sféře běžného dorozumívání.

Jeich žánrové zařazení (alespoň přibližné) nenalezneme ani v popisu komunikační sféry reklamní (zmínku zde nalezneme pouze o osvětové kampani státních institucí; Mrázková, K., in Hoffmannová, J. a kol., 2016, s. 338, ani to ovšem neodpovídá charakteristice komunikátů, o nichž dále hovoříme) ani sféry elektronické komunikace, jejíž formální principy ale daná komunikace naopak naplňuje z velké většiny (psaná mluvenost; Čmejková, 2011, zařazení různých variet češtiny, intertextovost apod.; Jílková, L., in Hoffmannová, J. a kol., 2016, s. 105). Jako reprezentant veřejné elektronické komunikace jsou v citované *Stylistice mluvené a psané češtiny* uvedeny prozatím jen blogy. Jsou zde však načrtnuty tendence, pro jejichž další rozvoj svědčí i naše příklady: budoucí další prostupnost sféry běžného dorozumívání, elektronické a institucionální komunikace a stírání hranic sdělování veřejného a neveřejného (Jílková, L., in Hoffmannová, J. a kol., 2016, s. 143).

V případě námi analyzovaných komunikátů je tedy třeba uvažovat o průniku sféry institucionální (původce, povaha, psanost, působení, některé funkce sdělení), online médií (výrazové prostředky, sémiotická heterogenita, jazyková tvořivost), politické (hybridní až parazitický jazykový styl, důraz na persvazi a komunikaci vlastních idejí), ale i běžně dorozumívací (expresivní jazykové prostředky, nespisovné prvky, psaná mluvenost).

Ryze formální, snad i formalizované způsoby komunikace jsou vnímány jako svého druhu nevýhoda institucionální komunikace, za níž ji lze podrobovat kritice (Claver a kol., 1999). Ta ale na druhou stranu zajišťuje stabilitu a kontinuitu. Někteří odborníci doporučují pro veřejný sektor kombinaci formálních a neformálních komunikačních postupů (ad hoc konverzace, vyjadřování emocí, zájmová sdružení s odpovídajícím slovníkem či spontaneitu) než jen čistě formální přenos informací k stakeholderům/zajímavým příjemcům (O'Riordan, 2015).

Své zastánce má jak postoj k užívání neformálních prostředků v různých komunikačních blocích jako přirozených, spontánních, tak i přístup opačný, který spatřuje v jejich invazi nebezpečí nivelizace a riziko potlačování šíře jazykových prostředků stejně jako hrozbu nekultivovanosti veřejného prostoru (Mareš, 2014). Po našem soudu není možno zabránit naznačenému vývoji, na druhou stranu by změny neměly probíhat příliš rychle, neboť pokud některé diferenciatní prostředky buď připustíme, nebo pro dané komunikační situace naopak opustíme (zejména ty oficiální), nebude pak vývojová cesta (od jednoduššího ke složitějšímu) zpět. Komunikační sféra veřejné správy

se zdá v každém případě být ze své podstaty silným, autoritativním jazykovým vzorem.

### 3 Uvolňování mediální i jazykové

Výše jsme naznačili celospolečenské tendence, pod něž se trend uvolněné komunikace přímo vřazuje. Na úrovni jazyka je pronikání rysů typických pro sféru mluvenou, neveřejnou či neoficiální do sféry oficiální veřejné či formální popisován jako konverzacionalizace (Čmejrková, 2011), kolokvializace, neformalizace, příp. deformalizace (Mareš, 2018). Užíván je též pojem konceptuální mluvenost, příp. koncept komunikační distance, resp. blízkosti. Předmětem dalšího výkladu nemá být diskuse užívaných pojmů a jejich vztahů<sup>11</sup>. Jejich překrývajícím se sémantickým rysem nicméně je právě ono narušování, příp. ignorování ustálených jazykových norem, manifestovaná či konstruovaná spontánnost vyjádření, simulace vzájemné blízkosti, navozování emotivnosti komunikační situace či důvěrnosti, uvolněnosti, nenucenosti, hravé spontánnosti a ležérnosti (Hoffmannová, 2008), snaha o přizpůsobení veřejné komunikace běžnému vyjadřování recipientů a zvýšená expresivita usilující o ovlivnění emocí příjemce (Schneiderová, 2015).

Tyto jevy se v některých případech kombinují s jazykově-mediálními fenomény, jakými jsou bulvarizace (opět nejen obsahů medií, ale i dalších typů textů veřejné komunikace), dumbing down efekt (zjednodušování, zpřístupňování mediálních obsahů širšímu publiku), objevuje se též pojem sloganizace (Zavadilová, 2020), můžeme uvažovat rovněž o určité cynizaci vyjádření<sup>12</sup>. K té může docházet nevědomky, nepřímo, např. i vinou chybné interpunkce:

*Narůstají počty hospitalizací, osob, které potřebují plicní ventilaci i úmrtí.* (seznamzpravy.cz)

Jistou korespondenci s trendem komunikační nedbalosti můžeme sledovat i při nevhodné stylizaci. Některé formulace nezřídka vedou sekundárně opět k cynizaci projevu:

*Uplynulý víkend byl suverénně nejtragičtějším od začátku roku. Od pátku do neděle zemřelo při nehodách 14 lidí a spousta z nich díky mimořádné neohleduplnosti a bezohlednosti řidičů.* (Twitter Policie ČR)

*Za prvních deset dní října bylo tolik nových nakažených, co za celé září. Zemřelí překonali tisícovku.* (Lidové noviny)

11 Konstitutivní jsou pro ně především teze N. Fairclougha (1992), jenž hovoří o projekcích privátního konverzačního stylu do oblasti veřejné a oficiální komunikace.

12 Všechny uvedené jevy se vzájemně více či méně překrývají či doplňují.

V následujícím příkladu je kromě chybějící interpunkce obsaženo též zmiňované tykáni:

*Pokud chceš vědět ještě více, podívej se Jak na Lidl Plus.*

Objevují se drastická bulvární sdělení, typicky v titulcích:

*Cílené zabíjení zažívá boom, teroristy likvidují USA i Evropané* (MF Dnes)

## 4 Čau lidi, tady @ZdravkoOnline

Média, prostřednictvím kterých je popisovaná komunikace zprostředkována, jsou rozličná: sociální sítě, webové stránky, ale i tzv. OOH materiály, tj. billboardy, dále prezentační materiály, ale i nosiče samotné (např. plastové karty, papírové brožury); o komunikaci mediální ve smyslu online médií nebo jiných psaných, tištěných či audiovizuálních sdělovacích prostředků se tedy jedná jen zčásti. Jsou to však vždy sdělení primárně přenášená kódem psaným (tištěným).

Zmiňované jevy nedělíme dle jazykových rovin, netřídíme je jako pouze gramatické či lexikální, ale vnímáme je v jejich celku, tj. jejich příslušnost k uvedené tematické sféře institucionální komunikace, napříč médii i prostředky a se společným jmenovatelem funkčním, tedy výše popsaných tendencí k uvolněnému vyjádření. Naše příklady zahrnují jednak jednotlivé výrazy (pojmenování), jednak útvary vyšší, tj. textové celky.

Doplnit je ještě potřeba, že se při popisu funkcí a podob těchto dokladů nelze vyhnout multidisciplinaritě, že se v nich totiž manifestují i zákonitosti a trendy politického marketingu (nastolování důvěry, reputace, veřejného obrazu; tzv. marketizace textů apod.).

### 1.

Prvním dokladem rozvolňující se podoby komunikace subjektu veřejné služby, tj. tč. premiéra České republiky A. Babiše<sup>13</sup>, je specifický sebezprezentační formát „Čau lidi“ vysílaný formou videa v prostředí sociální sítě Facebook<sup>14</sup>. Je umísto-

13 Jsme si vědomi, že specifický řečový styl A. Babiše je předmětem mnoha odborných i laických diskusí. Zde se omezíme pouze na vybrané příklady sloužící jako demonstrace vykládaného uvolňování vyjadřování reprezentantů státního aparátu. Nicméně i jiné jeho projevy nebo užívané jazykové prostředky odpovídají zde popisovanému rámci neformálnosti, kolokviálnosti ve snaze o autentifikaci s voliči, viz např. proklamace: „Nenecháme vás ve štychu“ a mnoho jiných. Code switching a jistá nevyrovnanost projevu jsou u něj patrní i v televizních debatách či při tiskových konferencích.

14 Dodejme, že se jedná jen o jeden z výrazných dokladů vykládaného jevu. Stylové rozvolňování, či dokonce zhrubnutí politického, resp. mediálního vyjádření bychom mohli pozorovat na celé šíři dalších komunikátů (tendence je patrná i v zahraničí).

ván pravidelně na osobním profilu A. Babiše, který má 216 000 odběratelů<sup>15</sup>. Zde ovšem podrobíme komentáři pouze příklad stručného psaného textu, který video obvykle doprovází. Je koncipován v podobně odlehčeném duchu tematicky, strukturálně, formálně i rozsahem<sup>16</sup>:

21. 6.

*Čau lidi. Prší, tak mám kapucu. V tomhle videu uvidíte i naše ministry @Adam Vojtěch, @Alena Schillerová, Richarda Brabce, @Klára Dostálová a @Karel Havlíček. Vyjeli jsme na víkend do přírody, abychom podpořili náš cestovní ruch. Taky je tam můj slavný projev ve slovenštině, prý mu nerozumějí Slováci ani Češi. S titulky – Jo, a dneska začíná léto.*

Oslovení *čau lidi* převzaté z běžné, přátelské neformální konverzace, a to spíše z mluvy mladších uživatelů jazyka (*čau*: pozdrav rozšířený zvl. mezi mládeží<sup>17</sup> v kombinaci s v 1. a 5. pádě hovorovou podobou *lidí*<sup>18</sup>), ztělesňuje, předjímá a zároveň utvrzuje celou následující komunikační strategii blízké, přátelské a pseudosymetrické rozpravy. Simulace mluvené řeči, rovnocenné, blízké, tedy zároveň působící dojmem **apolitické konverzace**, je tak evidentní již ze samého názvu formátu.

Tematicky je úryvek velmi jednoduchý, sdělení je srozumitelné, s akcentem na proklamaci několika málo pozitiv (podpora cestovního ruchu; intertextovým odkazem jsou zmíněni i další ministři), které mluvčí usiluje předat příjemcům (cílové skupině, sledovatelům). Zarámován je zcela neformálně, odkazem na počasí (neproblematické, univerzální téma) a autenticky a „sám za sebe“ tématem oblečení: „řeším podobé problémy, jako vy, jsem jeden z vás“. Tímtož bulvárním rámcem je komunikát také ukončen: zakončení sdělení je opět zcela neproblematickou (politicky nenapadnutelnou), typicky konverzační a zároveň atraktivní zmínkou o počasí, uvozenou navíc obecněčeským *jo*. Dalším obecněčeským výrazem je „lidový“ tvar *kapucu*. Text obsahuje ještě prvek humoru, odlehčení, sebeironie, příp. sebekritiky (odkaz na nesrozumitelnost vlastního projevu, metareflexe vlastní mluvy), což doplňuje neformálnost: humor je pro ni rovněž prvkem typickým. Všechny uvedené znaky, včetně důrazu na vyjadřování a působení emocionality, potvrzují propisování soukromé sféry do oblasti mediální (Schneiderová 2015, s. 94).

Na malém rozsahu tak sledujeme široké a promyšleně uspořádané spektrum

15 Údaj k 29. 9. 2020.

16 Video samotné mává délku 20 až 40 minut.

17 Internetová jazyková příručka. *Čau*. [cit. 2020-09-20] [https://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=%C4%8Dau]. Korpus SYN2015 uvádí jako podobně používaná slova výrazy blízké stylové platnosti: *ahoj, nazdar, heleď, jééé* apod.

18 Internetová jazyková příručka. *Lidi*. [cit. 2020-09-20] [https://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=lidi].



jednotlivých výpovědí i prostředků. Krátký, syntakticky jednoduchý text působí spontánně, nenuceně, spatra. Obsahuje jedno relevantní sdělení zarámované neformálními, osobními, (pseudo)autentickými proklamacemi. Komentář tak v sobě zahrnuje celé spektrum jazykových funkcí: kontaktnou/fatickou, referenční, (výrazně) konativní/persvazivní, prostěsdělovací, expresivní/emotivní i poetickou (způsobem svého ztvárnění; jehož vhodnost je, zopakujme, k další diskusi) a dokonce i metajazykovou (svým odkazem na problematičnost předěšlého vlastního mluvného výkonu).

Z hlediska dalších výrazových prostředků užívá diskurzivní mluvčí dále škálu prostředků běžných pro online komunikaci na sociálních sítích, je sémioticky heterogenní (Jílková, L. in Hoffmannová, J. a kol., 2016): zavináče pro označení zmiňované osoby a emotikonu (smajlíka), jehož zařazení dále umocňuje pozitivní a nenucený dojem textu.

Jde v tomto případě o kalkulovanou simulaci „řeči na blízko“, o nápodobu bezprostřední konverzace (Koch, P. – Oesterreicher, W., 2008), což neodporuje přirozenému sklonu mluvčího k takové formě vyjádření i při jiných příležitostech či v rámci vystupování prostřednictvím dalších komunikačních kanálů.<sup>19</sup> Souhrnně: text je po všech stránkách nadán charakteristikou psané mluvenosti (srov. Jílková, L., in Hoffmannová, J. a kol., 2016, s. 105).

Znalost pragmatického působení a stylizačních zákonitostí mají za cíl vyvolat pozitivní emocionální dojem, pocit blízkosti, navození pocitu partnerství, překonání komunikační i společenské asymetrie vysílatele (který se s největší pravděpodobností neshoduje se skutečným původcem sdělení) a příjemců-sledovatelů profilu na sociální síti, příp. dalších adresátů, k nimž se text dostane jinou, nepřímou cestou. Je skrytě dialogický: explicitně se k adresátům neobrací, ale forma sama o sobě implikuje kontakt a jejich další reakce ve formě komentářů (vzájemná interakce). Může tak docházet k autentizaci: příjemci=voliči se mohou s mluvčím a jeho idejemi, který se vyjadřuje neformálním způsobem, snáze identifikovat. Takto vedená komunikace slouží strategicky a pragmaticky (až manipulativně) dokonce jako jeden ze základních opěrných bodů celé promyšlené komunikace.

Text je konstruován ve shodě s logikou média a prostřednictvím něž je prezentován, ale i s požadavky na budování image daného politika. Odpovídá rovněž trendu nenucené, pozitivně laděné a částečně apolitické konverzace, právě odklonem od očekavatelného diskurzu „úřednosti“ autora-politika, vrcholného představitele veřejné správy a státní moci.

---

19 Neboli nezdá se z dalších projevů, že by se předepsaný tón musel mluvčí vědomě učit.

## 2.

Zcela prototypicky je Manovichem zmiňovaná kulturní vrstva nových médií manifestována v nespisovných názvech účtů státních úřadů na Twitteru: Úřad vlády ČR se svou atraktivizovanou přezdívkou *@Strakovka* nebo Ministerstvo zdravotnictví v podobě nicku *@ZdravkoOnline*. Domníváme se, že v případě výrazů dochází ke kolizím požadavku (očekávání) seriózního vystupování instituce s nepsanými normami pro neformálnost komunikace v rámci daného elektronického média. Dodejme, že na ostatních online platformách, prostřednictvím nichž dané instituce vystupují a komunikují, podobné výrazy nenalezneme. Pojmenování tudíž vycházejí skutečně z logiky a podmínek provozu daného média, tj. Twitteru. Je to státní instituce, která přizpůsobuje své vystupování mediálnímu vyjadřovacímu trendu, nikoliv naopak. Poněkud slabším, avšak blízkým dokladem může být slovo kuffíkového typu *@MinFin* jako zástupný výraz pro Ministerstvo financí a *@ObranaTweetuje* jako příklad metonymie zastupující celý oficiální název Ministerstva obrany, v kombinaci s rozšířenou podobou ve formě podmětu a přísudku (ten ještě cizího původu).<sup>20</sup>

Ze slovotvorného hlediska představují výrazy *@ZdravkoOnline* a *@Strakovka* univerbizáty, pro něž zřejmě platí to, že: „nevznikla, stejně jako většina, spontánně, ale konstruovaně s ohledem na specifické emocionální a pragmatické působení přímo v rámci veřejné komunikace. Nasvědčuje tomu jak významová složka daných slov (vztahují se k institucím z ekonomické a sociální oblasti), tak i jejich častý výskyt v propagačních a reklamních textech“ (Mareš, 2003, s. 229), srov. *Komerčka*, *Spořka*, *životko* aj. Mají za cíl ozvláštnit působení daného textu, upoutat pozornost na komunikované pojmenování.

Jinde jsme již popsali (Klabíková Rábová, 2019) další varianty zapojování nespisovných jazykových prostředků taktéž spadajících do komunikační sféry veřejných a státních institucí. Svého času velkou společenskou diskusi vzbudila kupř. slovotvorná, nikoliv neutrální podoba pojmenování pražské karty MHD *Lítačka*. Není univerbizátem, avšak vyvolává takový dojem, má navíc expresivní stylový příznak. Lze ji považovat za deslangizované pojmenování dříve používané v neformálních hovorech o cestování. Na oficiálním webu je popis karty uvozen názvem *O mně*, je tedy i personifikována.

Univerbizací však vznikl název portálu veřejné správy, resp. příslušné aplikace *e-Občanka*, u nějž pro změnu dochází k možné záměnnosti s přechýlenou podobou substantiva *občan* a která je rovněž nadána pro svou slovotvornou podobu expresivním příznakem. Podobným případem je také pojmenování státem

<sup>20</sup> Trendu odpovídá také zkrácená forma označení české fotbalové reprezentace *#ceskarepre*, která však spadá do odlišné tematické oblasti.

organizované úctenkové loterie *Úctenkovka*. Uvedené výrazy manifestují snahu institucí odlehčit „vážná“ témata, jejichž jsou nositeli, zalíbit se, učinit vyjádření sdělnějším, přátelštějším, neformálnějším, bližším, antiautoritativnějším; možná je používají i s cílem zbavit občany obav komunikovat s rigidně, nepříjemně vnímanou veřejnou sférou nebo státem. Nezanedbatelný bude opět taktéž vliv online vyjadřování a komunikačního rozvolňování. O dynamice vývoje popisovaných pojmenování vypovídá fakt, že veškerý další text vyskytující se na příslušných oficiálních webových stránkách a dalších souvisejících materiálech (tištěné brožury, letáky, informační panely apod.) odpovídá běžným (konzervativním) normám stylu administrativního (viz výše). Jedná se tak v těchto případech skutečně prozatím o jednotlivosti, o počínající tendence průniku neformálních, marketingově orientovaných pojmenování do vyjadřovací praxe této jinak dosud tradičně chápané sféry.

## 5 Závěr

Nabízí se prověřit u uživatelů češtiny (a to jak všeobecně, tak např. i specificky u dané cílové skupiny), jak na popsané jevy reagují. Vyvolávají-li zařazované neformální prostředky skutečně kýžené efekty a odlehčují-li jinak velmi seriózní komunikační sféry žádoucím způsobem, evokují-li přirozenost, pravdivost, autenticitu, důvěryhodnost, přívětivost, vlídnost a vstřícnost, anebo naopak vyžadují/očekávají-li (aktivní i pasivní) příjemci těchto sdělení stále spíše jistou nepodkročitelnou, vyšší úroveň prestižní, oficiální sféry veřejného diskurzu, spisovnost a serióznost. Na jedné straně jazyková komunita vnímá obecnou češtinu jako varietu „k psaní a čtení“ a přílišná přirozenost se může přiblížit až k pocitu neupřímnosti a podbízivosti (Hoffmannová, 2008; Čmejrková, 2011), dokonce snad až manipulaci (viz také uvedené citlivé vnímání stále častějšího tykání ze strany institucí, firem či bank). Na druhé straně vyjmenované vlivy/tlaky budou na jednotlivé komunikační sféry působit stále silněji, a tak nelze vyloučit ani postupné přijímání nového „komunikačního normálu“ v rámci dosud zcela oficiálních komunikačních sfér.

## Literatura

- ADAM, R. (2012): Anglizace češtiny a českého komunikačního prostoru. In HASIL, J. (ed): *Přednášky z 55. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: FF UK, 21–36.
- BAUMAN, Z. (2020): *Tekutá modernita*. Praha: Portál.

- CLAVER, E. – LLOPIS, J. – GASCÓ, J. L. a kol. (1999): Public administration: from bureaucratic culture to citizen-oriented culture. In *International Journal of Public Sector Management* 12 (5), s. 455–464.
- ČMEJRKOVÁ, S. – HOFFMANNOVÁ, J. (eds.) (2011): *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia.
- DEMELOVÁ, K. (2020): Hej, ty! In *Mf Dnes*, 15. 6.
- FAIRCLOUGH, N. (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FUNTOWICZ, S. – RAVETZ, J. (1993): Science for the post-normal age. In *Futures*, 31(7).
- HOFFMANNOVÁ, J. (2008): Jazyková neformálnost a „kolokvializace“ v českých médiích. In *Jazykovědné aktuality*. Roč. 45, ¾, s. 101–110.
- HOFFMANNOVÁ, J. a kol. (2016): *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
- HOLTZHAUSEN, D. – ZERFASS, A. (2014): *The Routledge Handbook of Strategic Communication*. New York: Routledge.
- Infodemie. In *Čestina 2.0*. [cit. 2020-09-20] [Dostupné z: <https://cestina20.cz/slovník/infodemie/>].
- KLABÍKOVÁ RÁBOVÁ, T. (2019): Spisovnost a nespisovnost v rámci marketingové komunikace aneb když blbě zadáš PUK, tak seš jantar. In BLÁHA, O. (ed.): *Spisovná čeština a jazyková kultura 2019*. Příspěvky z mezinárodní konference konané ve dnech 18. a 19. října 2018 na Univerzitě Palackého v Olomouci. Olomouc 2018.
- KOCH, P. – OESTERREICHER, W. (2008): Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In JANICH, N. (ed.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen, s.199–215.
- MANOVICH, L. (2002): *The Language of New Media*. New York: MIT Press.
- MAREŠ, P. (2003): Spisovnost a nespisovnost, formálnost a neformálnost. In HASIL, J. (ed): *Přednášky z XLVI. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: FF UK, s. 99–108.
- MAREŠ, P. (2014): Svěťák, dovča a spol. K neformálním pojmenováním v současné české veřejné komunikaci. In Adam, H. – Hammel, R. (eds.): *Sprache und Kultur der Tschechen und Slowaken und ihre Vermittlung. Beiträge zur Bohemistik und Slowakistik aus Berlin, der Tschechischen und Slowakischen Republik*. München: Otto Sagner, s. 101–111.
- MAREŠ, P. (2004): Hry na neformálnost. K neformálnímu vyjadřování v současných českých odborných textech. In Hladká, Z. – Karlík, P. (eds.):

- Čeština – univerzália a specifika 5, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 332–339.
- MRÁZKOVÁ, K. (2013): Emotivní funkce a lexikální expresivita v současné české publicistice In *Stylistika v kontextu historie a současnosti: Docentce Evě Minářové k životnímu jubileu*. Brno: MU.
- O'RIORDAN, J. (2015): *Organizational Culture and the Public Service*. Dublin, Ireland: Institute of Public Administration.
- SCHNEIDEROVÁ, S. (2015): *Analýza diskurzu a mediální text*. Praha: Karolinum.
- ZAVADILOVÁ, M. (2020): *Vliv jazyka online médií na vyjadřování médií tištěných na příkladu Lidových novin*. Diplomová práce. Vedoucí: Tereza Klabíková Rábová. Praha: Univerzita Karlova.

# FILM ANIMOWANY JAKO POMOC DYDAKTYCZNA W KSZTAŁCENIU DZIECI Z ASD

## Animated Film as a Teaching Aid in Educating Children with ASD

Helena Balcerek – Magdalena Trysińska

**Streszczenie:** Artykuł prezentuje rozważania dotyczące filmu jako pomocy dydaktycznej na lekcjach języka polskiego na II etapie edukacji. Szczególnie podkreślona została wartość filmu animowanego (na przykładzie filmu „W głowie się nie mieści”) w procesie nauczania uczniów z ASD. Założeniem dominującym w rozważaniach jest fakt, że słowo i obraz to media równorzędne. W polskiej oświacie doceniano i degradowano użyteczność filmu w edukacji. Niestety w obowiązującej „Podstawie programowej” z 2017 roku film został zdegradowany, a wartość dominującą przypisano tekstom literackim, od których wyraźnie oddzielono inne teksty kultury. A to właśnie film jak żaden inny tekst kultury, za sprawą swojej wizualności pozwala dostrzec zróżnicowanie sytuacji komunikacyjnych i rolę pozawerbalnych środków komunikacji, a zatem ćwiczyć wszelkie sprawności komunikacyjne. Dzięki pięciu funkcjom dydaktycznym: stymulującej aktywny odbiór treści, wzorcotwórczej, informacyjnej, estetycznej i fatycznej, kształtującej właściwą komunikację społeczną, film jako pomoc dydaktyczna może wspierać kształtowanie prawidłowych zachowań i niwelować deficyty rozwojowe.

**Słowa kluczowe:** film animowany; funkcje edukacyjne filmu; edukacja polonistyczna; tekst kultury; obrazowanie; ASD; komunikacja językowa; język emocji; pomoc dydaktyczna

**Summary:** The article presents reflections on the film as a teaching aid on Polish language lessons at the second stage of education. The value of the animated film in the process of teaching students with ASD was particularly emphasized (based on the example of “Inside out” with Polish dubbing). The main assumption in the consideration is the fact that word and image are equivalent media. In Polish education, the usefulness of film in education was appreciated and degraded. Unfortunately, in the current “Core Curriculum” of 2017, the film was degraded, and the dominant value was

*attributed to literary texts from which other texts of culture were clearly separated. Film, like no other text of culture, thanks to its visuality allows to see the diversity of communication situations and the role of non-verbal means of communication, and thus practice all communication skills. Due to five didactic functions: stimulating active reception of content, exemplary, informative, aesthetic and phatic, cultivating proper social communication, film, as a didactic aid, can support shaping correct behaviours and eliminate developmental deficits.*

**Key words:** *animated film; educational functions of the film; polish language education; text of culture; ASD; illustration; language communication; language of emotions; teaching aid*

## 1 Film w edukacji polonistycznej

Film jako pomoc dydaktyczna może być wykorzystywany na wszystkich przedmiotach i wszystkich etapach edukacyjnych. Nie ulega jednak wątpliwości, że język ojczysty (tu język polski) daje szczególne możliwości wielostronnego zastosowania filmu w procesie kształcenia. Może bowiem być wykorzystany jako samodzielny tekst kultury skłaniający do refleksji i dyskusji nad problemami istotnymi z punktu widzenia odbiorcy. Może być źródłem materiału językowego w procesie rozwijania różnorodnych sprawności językowych, zwłaszcza społecznej i sytuacyjnej<sup>1</sup>. Może także stanowić kontekst dla innych tekstów kultury, w tym tekstów literackich. Dla rozważań podjętych w niniejszym artykule istotny pozostaje fakt, że słowo i obraz to media równorzędne. Za pomocą obrazu (filmu) możemy poznawać i interpretować rzeczywistość podobnie jak za pomocą słowa (literatury)<sup>2</sup>.

Warto w tym miejscu zatrzymać się na chwilę nad historią edukacji filmowej w polskiej szkole. Jak zauważa Maria Szoska: „(...) w wynalazek kinematografu zawsze wpisany był paradoks. Z jednej strony oskarżano go o niszczenie

---

1 Przyjmuje się za Stanisławem Grabiasem, że sprawność społeczna wymaga wiedzy na temat relacji społecznych zachodzących w danej wspólnocie komunikacyjnej i odpowiednim realizowaniu ról społecznych, co przejawia się w doborze środków językowych stosowanych do umysłowych możliwości odbiorcy oraz funkcji, jakie pełni on w społeczeństwie. Sprawność sytuacyjną zaś można sprowadzić do umiejętnego posługiwania się językiem w określonych sytuacjach interakcyjnych wytworzonych przez dane społeczeństwo (Grabias 2001: 320-321).

2 Zwracała na to uwagę m.in. Aniela Książek Szczepanikowa, pisząc o „ekranowym czytelniku” (Książek-Szczepanikowa 1996).

obyczajów, z drugiej – nazywano szkołą przyszłości i pokładano w nim wielkie nadzieje na zmianę sposobu nauczania i rozumienia świata” (Szoska 2019: 9–10).

W Polsce na przełomie XIX i XX wieku to doceniano wartość filmu w edukacji, to degradowano jego użyteczność. Z jednej strony w filmie dostrzegano szansę na modernizację polskiej oświaty i przybliżenia jej do nowoczesnych modeli europejskich, z drugiej upatrywano w nim zagrożenia dla literatury. Taka sytuacja utrzymała się także po II wojnie światowej i właściwie trwa po czasy nam współczesne<sup>3</sup>, mimo że (a może dlatego że) w XXI wieku kultura wizualna zdominowała sposób doświadczania rzeczywistości.

W kształceniu polonistycznym film na dobre zaistniał w „Podstawie programowej” z 2008 roku. Przede wszystkim pojawiło się w niej określenie „teksty kultury”, które na równi stawia film i tekst literacki. Na II etapie edukacyjnym, czyli w klasach 4–6 (ten etap edukacyjny bierzemy pod uwagę w dalszej części opracowania) w punkcie „Cele kształcenia – wymagania ogólne” czytamy:

- „I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.  
Uczeń (...) uczy się rozpoznawać różne teksty kultury, w tym użytkowe oraz stosować odpowiednie sposoby ich odbioru.

- II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.  
Uczeń poznaje teksty kultury odpowiednie dla stopnia rozwoju emocjonalnego i intelektualnego (...); rozwija zainteresowania różnymi dziedzinami kultury; poznaje specyfikę literackich i pozaliterackich sposobów wypowiedzi artystycznej; w kontakcie z dziełami kultury kształtuje hierarchię wartości, swoją wrażliwość, gust estetyczny, poczucie własnej tożsamości.

- III. Tworzenie wypowiedzi.  
Uczeń rozwija umiejętność wypowiadania się w mowie i w piśmie na tematy poruszane na lekcji, związane z poznawanymi tekstami kultury i własnymi zainteresowaniami (...)

(„Podstawa programowa” 2008).

Wśród proponowanych tekstów kultury, poza tekstami literackimi, twórcy „Podstawy programowej” wymieniają film i widowisko teatralne z repertuaru dziecięcego; wybrane programy telewizyjne („Podstawa programowa” 2008).

Niestety, w 2017 roku, wraz z kolejną reformą edukacji i wprowadzeniem nowej „Podstawy programowej”, film ponownie został zdegradowany. Nacisk został położony na czytanie tekstów literackich, które zostało wyraźnie oddzielone od odbioru innych tekstów kultury. W części wstępnej szczególną uwagę poświęcono rozwijaniu kompetencji czytelniczych: „Zadaniem szkoły podstawowej jest

---

3 Obecność i nieobecność filmu w szkole w aspekcie historycznym szczegółowo omawia Maria Szoska w pierwszej części swojej książki (Szoska 2019).



wprowadzenie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru utworów literackich i innych tekstów kultury. Szkoła podejmuje działania mające na celu rozbudzenie u uczniów zamiłowania do czytania oraz działania sprzyjające zwiększeniu aktywności czytelniczej uczniów, kształtuje postawę dojrzałego i odpowiedzialnego czytelnika, przygotowanego do otwartego dialogu z dziełem literackim” („Podstawa programowa” 2017).

Przyjmuje się jednocześnie, że: „Wysokie kompetencje czytelnicze wpływają na sukces uczniów w szkole, a w późniejszym życiu pozwalają pokonywać uczniom ograniczenia i trudności związane z mniej sprzyjającym środowiskiem społecznym” (tamże).

Nie negując powyższych zapisów – trudno się bowiem z nimi nie zgodzić – należy zauważyć, że podobnie należałoby rozwijać kompetencje w zakresie odbioru filmu. Być może a priori zakłada się, że umiejętności „oglądania” nie trzeba kształcić. Oglądanie nie jest jednak tożsame z odbiorem, a tym bardziej rozumieniem dzieła filmowego. Zauważyła to już w latach 90. XX w. Ewelina Nurczyńska-Fidelska. Zwróciła wówczas uwagę, że młody człowiek odbiera film powierzchownie, nie analizując głębszych warstw znaczeniowych (Nurczyńska-Fidelska 1992 za: Szoska 2019: 12). Maria Szoska zaś zauważa, że: „(...) z jednej strony uczniowie oglądają filmy (wciąż obok Internetu to ulubiona forma spędzania wolnego czasu), wykazują gotowość do ich interpretowania, a z drugiej – nie potrafią swojego doświadczenia odbioru zwerbalizować, wyjść poza zdawkowe określenia i jedynie aprobatę lub negację, co szczególnie ujawnia się w pracach pisemnych. W rezultacie także współcześnie film w szkole okazuje się zarazem bliski i obcy, rozumiały i niezrozumiały, oswojony i nieoswojony (...)” (Szoska 2019: 13).

Mimo, że obowiązująca „Podstawa programowa” z 2017 r. explicite nie mówi o filmie, nauczyciel – jeśli tylko chce – może znaleźć zapisy, które odnoszą się także do innych niż literackie tekstów kultury, w tym filmu. Z dokumentu można wyczytać, że jednym z ogólnych celów kształcenia literackiego i kulturowego jest wyrabianie i rozwijanie u uczniów zdolności rozumienia utworów literackich oraz innych tekstów kultury. Ponadto w szczegółowych treściach nauczania dla klas IV–VI (punkt I.2.) w ramach kształcenia literacko-kulturowego zaznaczono, że uczeń ma nabyć umiejętności: rozumienia swoistości tekstów kultury przynależnych m.in. do literatury, filmu i sztuk audiowizualnych; rozróżniania elementów dzieła filmowego i telewizyjnego; wskazywania cech charakterystycznych przekazów audiowizualnych; rozumienia, czym jest adaptacja utworu literackiego oraz wskazywania różnic między tekstem literackim

a jego adaptacją; odnoszenia treści tekstów kultury do własnego doświadczenia: świadomego i uważnego odbioru filmów, w szczególności tych adresowanych do dzieci i młodzieży.

W ramach kształcenia literacko-kulturowego (punkt II.2.) zakłada się, że uczeń ma nabyć umiejętności: wskazywania głównych cech języka mówionego i języka pisanego; posługiwania się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny; używania stylu stosownego do sytuacji komunikacyjnej; rozpoznawania słownictwa neutralnego i wartościującego oraz rozumienia ich funkcji w tekście; dostosowania sposobu wyrażania się do zamierzonego celu wypowiedzi. Wreszcie w ramach kształcenia umiejętności komunikacyjnych i rozwijania kultury języka (punkt II.3.) uczeń powinien umieć identyfikować nadawcę i odbiorcę wypowiedzi, określać sytuację komunikacyjną i rozumieć jej wpływ na kształt wypowiedzi, rozpoznawać znaczenie niewerbalnych środków komunikacji (takie jak gest, mimika, postawa ciała), stosować intonację poprawną ze względu na cel wypowiedzi; rozumieć, na czym polega etykieta językowa i stosować jej zasady.

W kontekście odbioru filmów uwagę zwracają zwłaszcza treści wymienione w części dotyczącej kształcenia językowego. Film jak żaden inny tekst kultury, za sprawą swojej wizualności pozwala dostrzec zróżnicowanie sytuacji komunikacyjnych i rolę pozawerbalnych środków komunikacji, a dzięki temu ćwiczyć wszelkie sprawności komunikacyjne. Niestety, wśród tekstów obowiązkowych do omówienia na etapie szkoły podstawowej film nie istnieje<sup>4</sup>.

## 2 Uczeń z ASD na lekcji języka polskiego

W obowiązującej od 2017 roku „Podstawie programowej” czytamy: „Dzieci, które dużo czytają, mają bogaty zasób słownictwa, z łatwością nazywają swoje uczucia i wchodzą w relacje z rówieśnikami, rzadziej sprawiają kłopoty wychowawcze, mając lepiej rozwiniętą wyobraźnię umożliwiającą obiektywne spojrzenie na zachowania własne i innych, w konsekwencji lepiej radzą sobie z obowiązkami szkolnymi, a także funkcjonowaniem w społeczności szkolnej” („Podstawa programowa” 2017).

O ile stwierdzenie to jest (może być) prawdziwe w odniesieniu do uczniów w normie rozwojowej, to na pewno nie odnosi się do uczniów z ASD.

4 Paradoksalnie na etapie szkoły ponadpodstawowej pojawia się długa lista filmowych i teatralnych dzieł zalecanych do omówienia. Należy jednocześnie zaznaczyć, że są to dzieła trudne, wymagające już dobrze rozwiniętych kompetencji odbiorczych. Nasuwa się w związku z tym pytanie – kiedy i gdzie owe kompetencje uczniowie mają zdobyć?

Czym jest ASD? Pomimo kilku dekad badań<sup>5</sup> dotyczących tego zaburzenia ani definicja pojęcia, ani diagnoza zaburzenia nie jest jednoznaczna, a każdy przypadek dziecka z ASD jest traktowany indywidualnie, gdyż natura spektrum świadczy o jego różnorodności, a skala nasilenia między stronami może być bardzo duża. Przyjmuje się, zgodnie z opisem w najnowszym DSM-5. z 2013 r., że ASD to spektrum całościowych zaburzeń rozwoju o charakterze neurologicznym w uniwersalnym rozmiarze. I chociaż każdy mózg autystyczny jest inny (Grandin, Panek, 2017: 35-70), diagnoza ASD opiera się na dwóch kryteriach:

1. stałych deficytach w zakresie komunikacji społecznej i społecznej interakcji,
2. ograniczonych i powtarzających się wzorcach zachowania, zainteresowań lub aktywności.

Neurologiczny charakter zaburzenia sprawia, że mózg osoby autystycznej zupełnie inaczej odbiera i przetwarza bodźce sensoryczne, co za tym idzie – inaczej odbiera i interpretuje rzeczywistość. Objawia się to przede wszystkim w emocjonalnej i społecznej sferze funkcjonowania, dlatego też pierwszym symptomem ASD jest problem z uczestniczeniem w życiu społecznym oraz komunikacja werbalna i pozawerbalna. Wskazywanie i rozwijanie umiejętności prawidłowego (zgodnego z neurotypowym – u dzieci w normie rozwojowej) odbioru bodźców sensorycznych i niwelowanie charakterystycznych symptomów, zachowań i trudności, jest głównym celem działań edukacyjnych podczas pracy z dziećmi z ASD. Skuteczną w tego typu działaniach edukacyjnych drogą postępowania dydaktycznego jest obrazowanie, czyli wykorzystywanie obrazów jako wzorów pewnych postaw, sytuacji i zachowań. Opisywanie werbalne zostaje zastąpione obrazami (filmami) unaoczniającymi przestrzeń i konkretną sytuację, której dane dziecko nie może sobie wyobrazić. W tym celu dobiera się film, będący właściwą pomocą dydaktyczną – spełniający określone funkcje edukacyjne.

---

5 Pierwsza diagnoza autyzmu narodziła się w 1943 r. w artykule naukowym „Autystyczne zaburzenia kontaktu afektywnego” opublikowanym w „Nervous Child” przez amerykańskiego pioniera psychiatrii dziecięcej, lekarza pracującego na Uniwersytecie Johnsa Hopkinsa w USA - Leo Kanner. Artykuł opisywał kilkuletnie badania jedenaściorga dzieci wg cech rozpoznanych u pewnego chłopca – Donalda Tripleta. Obecnie funkcjonujące pojęcie ASD - *zaburzenie ze spektrum autyzmu (Autism Spectrum Disorder)* pojawiło się po raz pierwszy w *DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* - klasyfikacji chorób psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego wydanym w 2000 r.

### 3 Funkcje filmu

Bez względu na to, czy mowa o uczniach w normie rozwojowej, czy o uczniach z ASD, film może stać się skutecznym środkiem dydaktycznym. Pełni bowiem wiele istotnych funkcji.

W przypadku dzieci z ASD należy podkreślić następujące funkcje edukacyjne filmów<sup>6</sup>:

1. Funkcja stymulująca, polegająca na pobudzaniu odbiorców do aktywnego odbioru treści i kształtowaniu postaw społecznych (uczestniczenie w przestrzeni publicznej – grupie odbiorców danego filmu). Jest ona istotna z uwagi na: problemy z przetwarzaniem bodźców sensorycznych i właściwą ich interpretacją, obniżony poziom rozwoju społecznego, częsty brak utożsamiania się dziecka z jakąkolwiek grupą społeczną oraz niechęć do aktywności w przestrzeni społecznej.
2. Funkcja wzorcotwórcza, polegająca na propagowaniu określonych stylów życia, wzorów postępowania i zachowania oraz naśladowaniu określonych modeli. W filmie owe wzory zostają pokazane, a także określone różne sytuacje niedostrzegalne przez dziecko z ASD w życiu codziennym.
3. Funkcja informacyjna, polegająca na upowszechnianiu różnorodnych informacji i wiadomości wynikających z treści filmu (np. z treści filmu wynika, że chłopcy w wieku szkolnym interesują się piłką nożną – dla dziecka z ASD, które nie zwróciło uwagi na hobby swoich rówieśników, jest to bezpośrednia informacja, że chłopcy z jego klasy też mogą interesować się piłką nożną. Dodatkowo zdobędzie ono pewnie wiadomości dotyczące szczegółów gry).
4. Funkcja estetyczna, rozwijająca umiejętność właściwego odbioru przestrzeni dzieła filmowego.
5. Funkcja fatyczna, kształtująca właściwą komunikację społeczną, polegająca na:
  - a) uczestniczeniu niebezpośrednim w akcie komunikacji bohaterów danego filmu, obserwacji interakcji i naśladowaniu języka postaci ukazanych w filmie;
  - b) pośrednim uczestniczeniu w akcie komunikacji za sprawą werbalnego kontaktu dziecka z bohaterem filmowym (dziecko aktywnie włącza się w komunikację zachodzącą pomiędzy bohaterami filmu, zadaje pytania i udziela odpowiedzi, mówi “do bohaterów filmu” - do ekranu - tak, jakby faktycznie uczestniczyło w akcie komunikacji).

---

6 Szerzej funkcje filmu omawia m.in. Witold Adamczyk (2012)

## 4 „W głowie się nie mieści” jako pomoc dydaktyczna

Z uwagi na wiek odbiorców, na etapie młodszych klas szkoły podstawowej preferowane są filmy animowane, dlatego też większość z nich stanowi istotną pomoc dydaktyczną w procesie edukacji i socjalizacji. Badania pedagogiczne zwracają uwagę na długotrwały wpływ i możliwość edukacyjnego oddziaływania filmów animowanych na jednostkę (za: Trysińska, 2015: 11).

Wyjątkowym przykładem jest animacja z 2015 roku „W głowie się nie mieści”<sup>7</sup> (ang. „Inside out”, czeski tytuł: „V hlavě”) wytwórni Pixar w reżyserii Pete’a Doctera. Opowiada ona historię jedenastoletniej dziewczynki - Riley Anderson. Uwagę zwraca dwupłaszczyznowa narracja. Pierwsza (od chwili narodzin Riley do sceny zawiązującej akcję – przeprowadzki z rodzinnego domu w Minnesocie do San Francisco) to narracja Radości – jednej, a jednocześnie głównej, z pięciu uosobionych emocji, kierujących reakcjami Riley. Przestrzenią, miejscem akcji dla tej narracji jest wnętrze mózgu dziewczynki. Druga płaszczyzna to rzeczywisty świat Riley i jej rodziców. Widz śledzi ich losy w nowym mieście, nowym domu i nowej szkole.

Już z pierwszych scen filmu uczeń z ASD dowiaduje się, jak ważną rolę w życiu każdego człowieka, a szczególnie dziecka, pełnią emocje. Bohaterami tej narracji są spersonifikowane istoty: Radość, Gniew, Smutna, Strach, Odraza. Wszystkie są pozytywne i mogą się uzupełniać. Właśnie tak zostało to pokazane w świetnie zobrazowanej, bogatej w szczegóły przestrzeni mózgu dziewczynki. Dziecko z ASD nie musi zatem na siłę wyobrażać sobie, jak pracuje także jego mózg. W atrakcyjnej i przystępnej formie otrzymuje konkretne informacje dotyczące budowy i funkcjonowania mózgu ludzkiego, podstawowych emocji (dodatkowym atutem jest posłużenie się symboliką kolorów przypisanych do każdego typu emocji), rozróżnienia pojęć i wzajemnych konotacji emocji, wartości – fundamentów osobowości, pamięci krótkotrwałej i długotrwałej. Obrazy te pomagają zniwelować deficyty w zakresie rozwoju emocjonalnego wynikające z ASD. Wiek głównej bohaterki – Riley – oraz przedstawione fragmenty z jej życia zbliżają postać fikcyjną do widza, dzięki czemu tworzy się akt komunikacji pomiędzy „filmem” i odbiorcą.

Dla rozwoju fabuły najważniejsze jest tragiczne z perspektywy bohaterki wydarzenie – przeprowadzka. W tym momencie uczeń z ASD przechodzi z meta-językowej sfery opisywania emocji do odczuwania. Taki zwrot akcji ma wywołać u odbiorcy pewne określone uczucia, w nawiązaniu do sfery emocji, które są bo-

7 W artykule wykorzystywano i opracowano materiał filmowy z polskim dubbingiem. Nie bierzemy pod uwagę wersji oryginalnej (angielskojęzycznej), albowiem ważna jest warstwa językowa odbierana przez polskie dzieci.

haterami filmu. Chodzi o to, żeby dziecko zaczęło utożsamiać się dziewczynką, która ma w swoim dziecięcym życiu poważne problemy wynikające ze straty poczucia bezpieczeństwa po decyzji rodziców. Schemat wydarzeń ukazany w filmie nawiązuje do reakcji dzieci z ASD w sytuacji pojawiających się zmian. Podobnie jak bohaterka filmu odczuwają one przede wszystkim dominującą frustrację (złość) i strach spowodowane utratą poczucia bezpieczeństwa, wywołane przez bliskie osoby z ich środowiska. Stąd biorą się symptomatyczne, nieakceptowalne społecznie zachowania, wynikające z deficytów rozwoju w sferze społecznej. Każda zmiana otoczenia jest dla dzieci z ASD ogromnym problemem i jednocześnie dużym wyzwaniem. Pokazanie podobnego przypadku na ekranie pozwala ośwoić się z sytuacją tego typu.

Aby wyraźniej unaocznić emocjonalny stan bohaterki, twórcy filmu kierują uwagę widza na to, co dzieje się w mózgu dziewczynki. Przeprowadzka powoduje bowiem, że bohaterka przeżywa skrajne emocje – od odczuwania radości przechodzi do przeżywania smutku. W wyniku tak niestabilnej sytuacji, za sprawą niefortunnego wypadku, z centralnego ośrodka sterowania w mózgu Riley usunięte zostają Radość i Smutna. Uczeń z ASD, mający problem z odczytywaniem emocji z twarzy i zachowań ludzkich, dostrzega, że emocjami, które w tej sytuacji kierują Riley są: Gniew, Strach i Odraza. Od tej pory kolejne wydarzenia będą prowadziły do punktu kulminacyjnego – ucieczki z nowego domu i wyruszenia w drogę powrotną do Minnesoty oraz utraty możliwości odczuwania przez Riley jakichkolwiek emocji. Paradoksalnie dla widza właśnie ten moment jest najbardziej nasycony emocjonalnie. Bezradna, bierna dziewczynka jako wyjście z sytuacji, w której nie potrafi się odnaleźć emocjonalnie i społecznie (podobnie jak dzieci z ASD w analogicznej sytuacji), wybiera powrót do przestrzeni dającej jej poczucie bezpieczeństwa, a tym samym radości. Nie bierze jednak pod uwagę wpływu swojego postępowania na emocje rodziców. Przekierowanie oka kamery na rodziców pokazuje, jak bardzo są przestraszeni i zmartwieni. Taki obraz wpływa na zacieśnienie więzi pomiędzy bohaterką i widzem, ma kształtować prawidłowy rozwój empatii u dzieci z ASD, z uwzględnieniem wpływu własnego postępowania na uczucia i emocje innych (obniżony poziom empatii, jest wynikiem deficytów rozwoju w sferze emocjonalnej i ma wpływ na problemy komunikacyjne i społeczne). Opowieść kończy się szczęśliwie, co pokazuje, że z największych opresji można wyjść obronną ręką. Ostatecznie do centrali w mózgu wracają Radość i Smutna. Riley daje upust smutkowi, płacząc. Ma to symbolizować swego rodzaju oczyszczenie. Uczucie smutku, płacz pozwalają wyzwolić się z apatii. Bohaterka wraca do domu, rzuca się w objęcia rodziców (co naświetla pozytywny wpływ bliskości z grupą społeczną – rodziną, przyjaciółmi).

## 5 Język emocji w filmie

Ponieważ film „W głowie się nie mieści” opowiada o emocjach, warto go wykorzystać właśnie w celu uświadomienia ich roli w życiu człowieka, a także sposobów ich odczytywania i wyrażania, nie tylko przez uczniów z ASD.

W psychologii emocje rozumie się jako „specyficzne reakcje na specyficzne wydarzenia” (Gerring, Zimbardo 2011: 386). W tym sensie, w odróżnieniu od uczuć, są one stosunkowo intensywne i krótkotrwałe. Uczucia zaś to: „(...) względnie trwałe i złożone ustosunkowania wobec rzeczywistości. Istotę uczuć stanowi odczuwanie osobistego (choć nie zawsze podmiotowego) stosunku do określonego (rozpoznanego przez podmiot) przedmiotu, we względnie stały sposób (utrzymujący się pomimo różnorodnych reakcji na doraźne zdarzenia wiążące się z danym przedmiotem) (Jarymowicz 1998: 929).

Według Norberta Friesa (1992: 111) emocje nie muszą być nawet z uczuciami skorelowane. Można na przykład wyrażać troskę, ale nie trzeba jej odczuwać. Tym samym emocje są tylko semiotycznymi odpowiednikami uczuć. Znaki językowe kodują emocje, a nie uczucia (por. Jarymowicz 1998: 929–930).

W związku z tym, kiedy nauczyciel pyta ucznia, co ten czuł podczas czytania wiersza, tekstu literackiego lub oglądania filmu, pyta o jego emocje. Podobnie, kiedy pyta o to, co mógł odczuwać bohater w określonej sytuacji. Jednak pytanie o emocje postaci fikcyjnej dla ucznia z ASD jest niezwykle trudne. Z racji swoich deficytów poznawczych nie może się wczuć w bohatera, zwłaszcza bohatera literackiego, którego nie widzi i którego musiałby sobie wyobrazić w sytuacji wywołującej określoną emocję.

Maria Molicka, autorka bajek terapeutycznych dla dzieci uważa, że: „W trakcie lektury człowiek stawia się (...) w sytuacji bohatera, stara się zrozumieć jego motywację i sposób myślenia, interpretuje jego zachowania. Wyniesione z tego świata zewnętrznego doświadczenia próbuje potem wykorzystać w swoim świecie wewnętrznym” (Molicka: 2019: 19).

Doświadczenie pracy z uczniami z ASD pokazuje, że taką samą funkcję może spełniać film.

Przede wszystkim w wykorzystanej tu animacji emocje są zwizualizowane. Istotne są kolory, którymi zostały obdarzone: Radość jest żółta i ma niebieskie włosy, bez przerwy się uśmiecha; Smutna jest bładoniebieska. Te dwie postaci zostały zbudowane na zasadzie kontrastu: Radość jest wysoka, szczupła, ruchliwa, Smutna zaś niziutka, gruba, powolna. Radość mówi szybko, ma wysoki ton głosu z kadencją wznoszącą, Smutna zaś mówi bardzo wolno, niskim głosem z kadencją opadającą.

Kolejne emocje pełnią funkcje pomocnicze: Odraza jest zielona zgodnie ze skojarzeniem koloru skóry osoby, która ma mdłości; Gniew jest czerwony i w trakcie wybuchu na jego głowie pojawia się ogień; Strach zaś ma kolor fioletowy. Wszystkie postaci przypisane emocje wyrażają w sposób pozawerbalny. Warto w związku z tym zastanowić się z uczniami, co dzieje się z twarzą człowieka (np. mimika Gniewu: zwęża oczy, zaciska szczękę), który odczuwa daną emocję, jaką postawę przyjmuje (Smutna garbi się, kuli ramiona, spuszcza głowę), wreszcie - jakie stany fizjologiczne mu towarzyszą (Smutna płacze, Gniew płonie, co jest metaforą silnych rumieńców wywołanych emocją złości).

Wreszcie emocje ujawniają się w języku. Przyjrzyjmy się w związku z tym wybranym wypowiedziom filmowych emocji:

scena 1. (ojciec karmi małą Riley brokułami; w tym czasie w centrum sterowania w mózgu dziewczynki emocje decydują, w jaki sposób dziecko ma reagować na nową sytuację)

Odraza: Uwaga! Odsuńcie się Dzióbki, to może być niebezpieczne. Ej, chwila, co tak śmierdzi? (...) Dinozaur to to nie jest, jakieś mdłe kolorki... Moment, to broku!

Riley (trącając talerz i rozrzucając brokuły na twarz ojca): Fujka!

Odraza zwraca uwagę na te obiekty z pozajęzykowej rzeczywistości, które śmierdzą i mają nieładny kolor. Werbalną reakcją stanowi w tym wypadku wykrzyknik fujka!.

scena 1. c.d.

Ojciec: Riley, jak nie zjesz obiadku, nie dostaniesz nic na deser.

Gniew: Co?! Tatuś nam grozi, że nie będzie deseru...

(Radość jako narratorka: A to Gniew. Ma bardzo głęboko zakorzenione poczucie sprawiedliwości).

Gniew: Tak brzydko chcesz sobie ze mną pogrywać?! Deseru nie dasz?! A to proszę, masz tu swoje warzywka, smacznego!!!(uderzając pięścią w stół i rozpalając ogień na głowie). Udław sięęę!!! (włączając na konsoli sterowania wybuch gniewu. Riley zaczyna płakać ze złości, a w maszynie pojawia się czerwona kulka).

Gniew jest reakcją na sytuację, której osoba doznająca tej emocji nie akceptuje<sup>8</sup> – w tym wypadku jest to groźba odmowy deseru. Istotna jest tu werbalna

8 Gniew, jak pisze Iwona Nowakowska-Kempna, "rodzi się wówczas, gdy dzieje się wbrew woli doznającego uczucia coś, co narusza przyjęte przez niego normy. Normy traktowane są tutaj deontycznie, jako zdania z modalnością powinnościową, zbudowane w for-



reakcja na sytuację: krótkie zdania wykrzyknikowe i rozkazujące, a także reakcja pozawerbalna – uderzenie pięścią w stół (Gniew) oraz głośny płacz wywołany złością (Riley).

Gniew ujawnia się także w scenie, w której rodzice dziewczynki pytają, jak minął jej pierwszy dzień w nowej szkole:

scena 2.

ojciec: Riley, jak tam w szkole?

(w tym momencie stery przy pulpicie sterowania emocjami przejmuje Gniew)

Riley: Super. Jak zwykle. Okej?! (...)

Ojciec: Riley, co to za odzywki do rodziców?

Riley: O co ci chodzi?! Weź daj mi spokój!

Ojciec: Naprawdę nie wiem, skąd u ciebie ten kompletny brak szacunku, nagle.

Riley: Zamknij się, no! (Riley uderza dłońmi w stół)

Ojciec: Dostyć! Marsz do pokoju! Teraz!

(Riley ze złością odpycha stół, odchodzi do siebie, wreszcie trzaska drzwiami)

W powyższej scenie, oprócz przytoczonych dialogów, można także zaobserwować to, co dzieje się z centrum sterowania, zarówno w mózgu dziecka, jak i ojca. W jednym i drugim dowodzą emocje gniewu. Zarówno Gniew Riley, jak i Gniew ojca emocję złości wyrażają mimiką (zwięzione oczy, zaciśnięte, wyszczerzone zęby) oraz postawą ciała, gotową do ataku. Te same zachowania przenoszą się na właściwych nosicieli emocji, czyli Riley i ojca. Przy okazji można zaobserwować, jak emocje oddziałują na innych – tu złość Riley powoduje złość ojca.

Najważniejszą funkcję w filmie odgrywają dwie emocje – radość i smutek. Są one silnie odczuwane przez bohaterkę filmu, a jednocześnie trudne do opisanie. Szybkie zmiany nastroju filmowej bohaterki, która przeżywa rozstanie ze starym miejscem zamieszkania, pokazują jednocześnie, że granica między tymi dwiema skrajnymi emocjami jest niezwykle cienka. W filmie ukazane jest to w sposób metaforyczny, kiedy Smutna dotyka radosnych wspomnień (żółte kule) i zmienia ich kolor na niebieski. W tym samym momencie Riley, która uśmiecha się na wspomnienie radosnych chwil spędzanych ze starymi przyjaciółmi z dawnej szkoły, staje się smutna. To samo wspomnienie może w związku z tym wywoływać i radość, i smutek.

---

mie nakazu: powinno być tak a tak lub zakazu: tak być nie powinno. Odnoszą się one do kodeksu normatywnego, właściwego dla danego eksperiencera” (Nowakowska-Kempna 1986:83-84).

scena 3.

Radość: Okej, może... spróbujmy pomyśleć o czymś zabawnym...

Smutna: Och... a pamiętasz taki śmieszny filmik, w którym pies umiera?

Radość (załamując się): Ach... Tak, to nie... A pamiętasz jak przy stole z Maggie Riley miała taką głupawkę, że mleko wyleciało jej przez nos? (obraz opisanej sceny) Hahaha, nie wytrzymam, kompletnie!

Smutna: Tak, to bolało jak fala ognia, gorzej być nie mogło...

Radość: Okej, to nie myśl o tym. Coś innego, hmmm... Co najbardziej lubisz robić?

Smutna: Tak najbardziej?... Całkiem lubię bawić się na dworze...

Radość: Fantastycznie! Czyli mamy plażę i praży słoneczko! Jak wtedy, kiedy zakopaliśmy tatę w piachu po szyję (obraz opisanej sceny).

Smutna: A mnie to się bardziej podoba deszcz(ciemny obraz smutnej Riley bezczynnie stojącej w deszczu).

Radość: Deszcz... deszcz! Ja też kocham deszcz! Można skakać po kałużach, co nie? Albo kupić sobie fajną parasolkę! Czasem walnie jakiś piorun! (rozjaśniona scena zadowolonej Riley, skaczącej wesoło po kałużach).

Smutna: Ja to wolę jak deszcz spływa nam po plecach, w kaloszkach pełno wody i jest nam tak strasznie zimno... (obraz opisanej sceny), że aż mamy dreszcze i... (Smutna upada na twarz i zaczyna płakać)nagle wszystko robi się takie smutne i żałosne...

Radość: Ciiiiii, dlaczego ty płaczesz?

Smutna (leżąc twarzą skierowaną do podłogi, bez ruchu): Źle mi...

Dla uczniów z ASD istotna jest możliwość dostrzeżenia różnych punktów widzenia: skakanie po kałużach może być jednocześnie radosne, co ujawnia się w sposobie mówienia Radości i stosowanych przez nią leksemach (skakać, fajny, kocham) oraz zdaniach wykrzyknikowych, a także wywoływać smutek, ponieważ jest zimno, mokro, żałosnie.

Scen z udziałem Radości i Smutej jest najwięcej i każda z nich może podlegać wnikliwej analizie. Najważniejszy jest jednak moment, kiedy Radość uświadamia sobie, że Smutna także odgrywa ważną rolę w budowaniu fundamentów osobowości Riley:

scena 4

Radość (oglądając smutne wspomnienie): Mama, tata, drużyna? Byli przy nas, bo była smutna.

Dla uczniów a ASD szczególnie ważna może okazać się scena, kiedy Riley – zachęcana przez nauczycielkę - przedstawia się swojej nowej klasie. Zobrazowane są tu dwie główne emocje – radość i smutek:

scena 5.

Nauczycielka: Okej, dzieciaki, mamy nową uczennicę w klasie. (...) Riley, może opowiesz nam troszkę o sobie? (...)

Riley: Ehhh, dobrze. (Riley wstaje niepewnie i zaczyna mówić, wszyscy w klasie patrzą na nią) Nazywam się Riley Andersen, przyjechałam z Minnesoty, a teraz mieszkam tutaj.

Nauczycielka: A jak jest w Minnesocie? Opowiesz nam coś jeszcze? Więcej śniegu tam pada u was, to na pewno (żartuje)! Hehehe

(jednocześnie w mózgu Riley Radość: Hehehe, dowcipna babka!)

Riley (trochę śmieje, z uśmiechem): No jest dosyć zimno! Jak jezioro zamarza, to wtedy gramy w hokeja, mam super drużynę! Mamy nawet swój hymn! Moja przyjaciółka Meg gra w ataku, a mój tata jest trenerem. (W trakcie Radość wyświetla na monitorze w centrali radosne – w żółtych barwach wspomnienia z gry w hokeja na lodowisku w Minnesocie). W sumie cała moja rodzina jeździ na łyżwach. To taka rodzinna tradycja! W każdy weekend jeździmy nad jezioro... (nagle wspomnienia zmieniają kolorystykę na niebieską – smutną), a raczej jeździliśmy (Riley robi się smutna) przed przeprowadzką (Smutna dotyka wspomnienia, Riley zaczyna płakać). Bawiliśmy się w berka i takie tam...

W powyższej scenie uwagę zwraca zmiana w postawie ciała oraz sposobie mówienia Riley: dopóki w centrum sterowania wspomnieniami kieruje Radość i są one w kolorze żółtym, na twarzy dziewczynki widać uśmiech, a mowa jest szybka. Sytuacja zmienia się, kiedy kulę ze wspomnieniem bierze w dłoń Smutna – wspomnienia zmieniają kolor, a co za tym idzie, zmianie ulega sposób mówienia. Zdania wypowiedane są coraz wolniej i ciszej. Riley spuszcza głowę, w oczach pojawiają się łzy. Istotny jest także sposób filmowego obrazowania poczucia smutku i osamotnienia – dziewczynka ukazana jest na pierwszym planie, w pozycji stojącej. Pozostałe dzieci w klasie siedzą i są widoczne jako tło. Z punktu widzenia ucznia z ASD taki przekaz pozwala mu spojrzeć na siebie z zewnątrz – on także często czuje się sam pośród innych. Riley staje się tym samym uosobieniem jego własnych emocji.

## Podsumowanie

Obecność filmu w edukacji budziła i wciąż budzi wiele kontrowersji. Z jednej strony wydaje się być szansą na modernizację programu, form i metod kształcenia, z drugiej niesie obawy związane z zagrożeniem literatury. Z tego powodu warto podkreślić istotny fakt, że słowo i obraz to media równorzędne. Zarówno za pomocą obrazu (filmu), jak i za pomocą słowa (literatury) możemy poznać i interpretować rzeczywistość. Niestety, obowiązująca podstawa programowa (z 2017 roku) podkreśla wagę literatury, nie uwzględniając filmu. Nauczyciel może/powinien jednak wykorzystać zapisy dotyczące innych tekstów - tekstów kultury i wprowadzać film na lekcje języka polskiego. Film jest dziełem kultury mającym wpływ na kształtowanie standardów osobistych szczególnie w grupie uczniów szkoły podstawowej (Adamczyk, 2012: 199). Może on stanowić równorzędne literaturze narzędzie, pomocne szczególnie w procesie edukacji dzieci z ASD. Dzięki pięciu funkcjom dydaktycznym: stymulującej aktywny odbiór treści, wzorcotwórczej, informacyjnej, estetycznej i fatycznej, kształtującej właściwą komunikację społeczną, film niweluje deficyty rozwojowe wynikające z diagnozy ASD (głównie w sferze rozwoju emocjonalnego i społecznego). Obrazuje świat i sytuacje, które są niemożliwe do wyobrażenia ze względu na inne przetwarzanie bodźców sensorycznych. W lekkiej i przystępnej formie prezentuje przykładowe sytuacje społeczne, z którymi dziecko z ASD ma problemy i podaje wzory postępowania w takich sytuacjach. Stanowi także swego rodzaju poradnik zachowań komunikacyjnych w różnorodnych sytuacjach społecznych, pojawiających się w życiu codziennym dziecka z ASD. Odbiór zaprezentowanych w filmie modelowych wzorów wartości, zachowań i postaw osłabia lub powstrzymuje utrwalanie wzorów negatywnych i w skuteczny sposób realizuje założone cele edukacyjne. Odbiorca przerzuca postawy i przeżycia bohatera w swój własny świat wewnętrzny, a identyfikując się z daną postacią ekranową, asymiluje jej sposób postępowania. Dziecko uczestniczące w akcie komunikacji z „filmem” oraz utożsamiające się z bohaterem w jego przestrzeni fikcyjnej zbliżonej do przestrzeni rzeczywistej dziecka z ASD, zapamiętuje jego styl – uczy się go kontekstowo. Jeśli wzorzec jest skuteczny, efekt nauczania jest natychmiastowy. Widz internalizuje zachowania z ekranu. (Adamczyk, 2012: 72–83).

Zaprezentowany w artykule film „W głowie się nie mieści” to tylko przykład wykorzystania dzieła filmowego na lekcji języka polskiego, przydatnego zwłaszcza w pracy z uczniami z ASD. Nie ulega jednak wątpliwości, że niemal wszystkie współczesne produkcje animowane mają ogromny potencjał dydaktyczny, przede wszystkim dlatego, że młodzi widzowie chętnie po nie sięgają –

dla przyjemności, nie z obowiązku. Są one dostosowane do wieku odbiorców, zarówno pod względem językowym (dialogi uwzględniają współczesny język dziecięco-młodzieżowy), jak i wizualnym (atrakcyjna kolorystyka, dynamiczna akcja, efekty specjalne). Tylko od nauczyciela zależy, w jaki sposób ów potencjał wykorzysta.

## **Bibliografia**

- ADAMCZYK, W. (2012), Bohater filmowy w percepcji młodzieży. Film w procesach kształtowania standardów osobistych uczniów szkolnych i studentów oraz konceptualizacji tworzonego przez nich wizerunku rzeczywistości, Wydawnictwo naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-5, American Psychiatric Association Officers 2012-2013, Washington, DC, London, England 2013.
- FRIES, N. (1992), Emocje. Aspekty eksperymentalne i lingwistyczne, [w:] Wartościowanie w języku i tekście na materiale polskim i niemieckim, red. G. Falkenberg, N. Fries, J. Puzynina, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 105–133.
- GERRING, R. J. – ZIMBARDO, P. G. (2011), Psychologia i życie, tłum. Józef Radzicki, Ewa Czerniawska i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GRABIAS, S. (2001), Język w zachowaniach społecznych, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Grandin, T. – Panek, R. (2017), Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów, Copernicus Center Press Sp. z o.o, Kraków 2017.
- JARYMOWICZ, M. (1998), hasło: Uczucia [w:] Encyklopedia psychologii, red. Włodzimierz Szewczuk, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 929-935.
- KSIĄŻEK-SZCZEPANIKOWA, A. (1996), Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- MOLICKA, M. (2019), Życie opowiedziane na nowo, „Charaktery Extra”, nr 3, s. 14–19.
- Nowakowska-Kempna I. (1986), Konstrukcje zdaniowe z leksykalnymi wykładnikami uczuć, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- NURCZYŃSKA-FIDELSKA, E. (1992), Wokół problemów edukacji filmowej, „Polonistyka” nr 3 (239), s. 185–187.
- Podstawa programowa (2008): Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej

z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17).

Podstawa programowa (2017): Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017, poz. 356).

SZOSKA, M. (2019), *Trudna obecność. Film w edukacji polonistycznej a interpretacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

TRYSIŃSKA, M. (2015), *Akty mowy jako klucz do interpretacji postaw rodzicielskich. Wychowawcze, komunikacyjne i edukacyjne aspekty filmów animowanych dla dzieci*, Nakład Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015.

# АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ПЕРЕВОДЫ А.С.ПУШКИНА: ПЕРЕЛЕТ – НЕДОЛЕТ – ТОЧНОЕ ПОПАДАНИЕ? (ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА)

## English Translations of Alexander Pushkin's Poetry: Overshot – Undershoot – Direct Hit? (an Essay on Teaching Translation Practice)

Мария Равильевна Ненарокова

**Аннотация:** *Первым этапом обучения переводу как профессии является развитие чувства языка и стиля, умение видеть ошибки в чужом тексте. Опрос студентов, которым с детства знакомо имя и творчество Пушкина, показывает, что выбор переводов стихотворений Пушкина в качестве предпереводческих упражнений логичен даже в современной культурной ситуации. Анализируя английские переводы пушкинской поэзии, студенты учатся работать со словарем, узнавать тонкости стиля и словоупотребления, определять степень буквализма или вольности в переводе, передавать реалии родной культуры на иностранном языке.*

**Ключевые слова:** *Пушкин; стихотворение; предпереводческое упражнение; язык; стиль; буквализм; вольный перевод; словоупотребление; культурная реалья*

**Abstract:** *The survey of the students who have known the name and works of Pushkin since childhood shows that the choice of Pushkin translations as material for pre-translation exercises makes sense even in the modern cultural situation. Analyzing the English translations of Pushkin's poetry, students get used to work with dictionaries, learn the subtleties of style and usage, find out how to determine the degree of literalism or freedom in translation, to convey the realities of the native culture in a foreign language.*

**Keywords:** *Pushkin; poem; pre-translation exercise; language; style; literalism; free translation; word usage; cultural realia*

Перевод имеет две стороны: интенциональную (что должно быть достигнуто) и операциональную (как, каким образом это может быть достигнуто) (Латышев – Провоторов, 2001, с. 25-26]. Без более или менее отчетливого представления о том, что должно быть получено в результате, бессмысленно приступать к делу. Будущие переводчики должны представлять себе в общих чертах, какой текст они должны создать. Выполняя предпереводческие упражнения определенного рода, они вырабатывают способность отличать хороший перевод от плохого, развивают чувство языка и стиля, учатся видеть ошибки в чужом тексте. Для этого студенты должны на практике увидеть всю палитру переводных текстов – от переводов, максимально близких к исходному тексту, даже в ущерб художественности и иногда смыслу (буквальный перевод), до текстов, далеко отстоящих от оригинала с точки зрения его внешней оболочки (вольный перевод).

Я использовала англоязычные переводы Пушкина на занятиях со своими студентами, которым я читала в этом году курс теории и практики перевода. В случае российских студентов такие переводы полезны как учебный материал по нескольким причинам.

Стихотворения Пушкина написаны тем русским языком, который все еще понятен большинству студентов; как оригиналы, так и переводы небольшие по объему (как домашнее задание на занятии анализ переводов выполнялся за полчаса, при том, что все занятие длится полтора часа); ни оригиналы, ни переводы не подвергаются адаптации.

Есть причины, выходящие за границы элементарных требований к учебным текстам. Анонимный опрос, проведенный мною среди студентов 3 курса Института иностранных языков Российского Университета Дружбы Народов (возрастная группа 20-22 года), показал, что Пушкин как личность и автор все еще является фактом русской культуры, несмотря на глубокие и кардинальные изменения, которые произошли в жизни России за последнюю четверть века.

Ответы на вопрос «Первое, что приходит в голову при имени “Пушкин”» показали, что среднему молодому человеку известно, по крайней мере, имя и самые яркие факты биографии поэта: «золотой век русской поэзии», «великий русский поэт», «няня», «лицей», «его отметил Державин», «поддерживал декабристов», «был в ссылке на юге», «жена Наташа», «дуэль», «памятник Пушкину». Однако есть и гораздо более развернутые ответы, свидетельствующие о том, что творчество Пушкина связано с самыми теплыми и дорогими моментами в жизни студента, например, «я на кухне



во втором классе учу стихотворение Пушкина, а мама меня слушает». С другой стороны, одни студенты помнят такое распространенное высказывание, как «Пушкин – наше все!», а другие остро реагируют на создающийся в современной российской культуре трафаретный образ великого поэта: «объект обожания патриотов и националистов».

Как показал опрос, почти все студенты могут без подготовки, не задумываясь, назвать несколько произведений Пушкина. Как правило, это сказки («Сказка о царе Салтане», «Сказка о Золотом Петушке», «Сказка о рыбаке и рыбке»), поскольку сказки Пушкина входят в круг чтения современных российских детей. Так, по воспоминаниям одного из студентов, объяснявшего, почему он (или она) помнит названия сказок Пушкина, «у меня в детстве была огромная книга с его сказками». Из поэм Пушкина на память современному студенту приходит «Евгений Онегин», «Руслан и Людмила» (отрывки из поэмы читают во 2 классе начальной школы, поэму полностью в 6 классе средней школы), «Кавказский пленник» (9 или 11 класс в зависимости от школы). Читают студенты и пушкинскую прозу, входящую в школьную программу: «Дубровского» (6 или 7 класс, в зависимости от школы) «Капитанскую дочку» (8 класс средней школы), «Пиковую даму». То же можно сказать и о лирике Пушкина: рядом с обязательными для изучения и даже заучивания наизусть стихотворениями «У лукоморья дуб зеленый...», «Я помню чудное мгновенье...», «Няне», «К Чаадаеву», «Я Вас любил» соседствует редко упоминаемое «Пустое Вы сердечным ты...».

Чтение произведений, включенных в школьную программу, не вызывает удивления: школьники обязаны проходить программу и получать оценки. Другое дело, когда студенты вспоминают о том, что даже в школе читали Пушкина по собственному желанию и сейчас не забывают его произведения: «потому что хотелось», «перечитывала некоторые произведения после школы («Евгений Онегин», «Дубровский», сборник стихов)», «Да, перечитываю “Капитанскую дочку”», «Да, но только стихи».

В большинстве своем студенты собираются читать Пушкина и дальше, хотя есть и такие, кто уверен в обратном («Нет, не нравятся его произведения», «Пушкин – пройденный этап»). Причины, по которым студенты намерены в будущем обращаться к творчеству поэта, разнообразны: «для обогащения языка», «его произведения поучительны», «буду читать сказки своим детям и хочу, чтобы они хорошо знали отечественных творцов поэзии и прозы», «Уверена, что буду перечитывать и читать еще не известные мне произведения». Есть и ответы вполне зрелых людей: «Конечно, да, ведь с возрастом восприятие некоторых произведений может измениться», «Бу-

дем читать Пушкина и в будущем, потому что с возрастом все воспринимается и понимается лучше», и, наконец, простое и весьма емкое: «Буду, ведь он один из моих любимых поэтов».

Как видим, опрос показывает, что выбор переводов стихотворений Пушкина в качестве предпереводческих упражнений логичен даже в современной культурной ситуации.

Как кажется, современный молодой человек страдает от переизбытка информации, привык к тому, что ему дают все время нечто новое. Когда он получает в виде упражнения то, что он должен знать, и смотрит на полученное с неожиданной стороны, материал усваивается лучше. Все опрошенные мною студенты изучали творчество Пушкина в рамках школьной программы, читали и даже учили наизусть произведения, которые им предстояло сравнивать с их английскими переводами, поэтому Пушкин для них оказался «знакомым незнакомцем», и возвращение к его произведениям, медленное чтение его текстов было для них открытием.

Перевод поэтических текстов труден, поэтому здесь всегда есть богатый материал для критики. В случае Пушкина, как кажется, сложность заключается еще и в том, что его слава гениального поэта вынуждает переводчиков любой ценой сохранять и содержание, и форму перевода, при этом смысл и форма текста искажаются, порой значительно.

В процессе обучения важно познакомить студентов и с личностями переводчиков, так как подчас особенности того или иного перевода объясняются особенностями жизненного пути его автора, принадлежностью его к той или иной культуре. Так, Аврам Ярмолинский (1890-1975) родился в украинском городе Гайсине, в черте оседлости, в 1890 г. и до 1910-ых гг. жил в России, еще сохранявшей ту культуру, которая была знакома и Пушкину. Уехав учиться в Швейцарию еще до начала Первой Мировой войны, он больше не возвращался на родину. Судя по его переводам, он на всю жизнь остался человеком русской дореволюционной культуры. Об Ирине Железновой, переводившей в советское время русскую классику (например, поэзию Пушкина, Лермонтова, Тютчева, Бунина, Блока, Ахматовой, Маяковского) и народные сказки (русские, украинские, прибалтийские), практически ничего не известно, кроме того, что она работала в московском издательстве «Радуга» и блестяще знала английский язык. Последняя, видимо, книга ее переводов вышла в 1989 г. Джулиан Лоуэнфельд, наш современник (род.1963), происходит из семьи, в которой знание русской литературы и любовь к ней передавались из поколения в поколение. Филолог-русист, он получил и юридическое образование, но, работая адвокатом,

не оставил литературной и переводческой деятельности. Личность каждого из переводчиков отразилась в его текстах.

Чему можно научить молодых переводчиков на английских переводах Пушкина?

### **1. Работа со словарем.**

В первую очередь, анализируя чужие переводы и сравнивая их с оригиналом, современный студент приучается смотреть в словарь. Значение работы со словарем для переводчика нельзя переоценить, причем совершенно не обязательно, чтобы словари были бумажные. Онлайн-словари и даже поиск контекстов в Гугле, как кажется, могут дать больше – интернет-словари постоянно обновляются, они первыми регистрируют новые значения слов. Студенты пользовались четырьмя английскими онлайн-словарями (A. S. Hornby dictionary<sup>1</sup>, Merriam-Webster dictionary<sup>2</sup>, Cambridge dictionary<sup>3</sup>, Longman dictionary<sup>4</sup>) и мультязычным словарем ABBYY LINGUO<sup>5</sup>, неоспоримым достоинством которого является раздел «Переводы пользователей». Благодаря этому разделу студенты могут найти контекстные значения слов, еще не закрепленные в словарных статьях. Анализируя русские и английские слова, студенты также обращались к толковым русским словарям<sup>6</sup>, рассматривали контексты Национального Корпуса Русского Языка<sup>7</sup>. Какими бы ни были словари, сам процесс изучения значения слова, его уточнения, не меняется, он занимает какое-то время, потому что в разных словарях, даже самых хороших, дефиниции различаются. Иногда в двух-трех словарях дефиниции совпадают, и нужно искать дальше, пока не будет найдена та тонкая грань, которая разделяет два синонима.

Примером здесь могут послужить любые переводы Пушкина, например, первая строфа стихотворения «К Чаадаеву».

---

1 <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/a-s-hornby>

2 <http://learnersdictionary.com>

3 <http://dictionary.cambridge.org/ru>

4 <http://www.ldoceonline.com>

5 <https://www.lingvolive.com/ru-ru>

6 Словарь Ожегова (<http://slovarozhegova.ru>); словарь Ушакова (<http://ushakovdictionary.ru>); словарь Дмитриева ([http://onlineslovari.com/tolkovyiy\\_slovar\\_dmitrieva](http://onlineslovari.com/tolkovyiy_slovar_dmitrieva)); словарь Владимира Ивановича Даля (<http://slovardalja.net>).

7 <http://www.ruscorpora.ru>

Любви, надежды, тихой славы	Not long we basked in the illusion	Of love, and hope, and quiet glory
Недолго нежил нас обман,	Of love, of hope, of quiet fame;	Deceptions dear did not last long.
Исчезли юные забавы,	Like morning mists, a dream's delusion,	Our youthful games have vanished wholly,
Как сон, как утренний туман...	Youth's pastimes vanished as they came.	Like dreams, like drifting morning fog.
А.С.Пушкин	Avrahm Yarmolinsky (Pushkin, 1936, с.51)	Julian Lowenfeld (Лоуэнфельд, 2009, с.165)

Даже при самом поверхностном взгляде на первую строфу видны четыре значительных расхождения: *illusion* – *deception*; *fame* – *glory*; *mist* – *fog*; *pastime* – *game*. Одна из строк четверостишия передана обоими переводчиками практически одинаково, за исключением одного слова – «слава». Русское «слава», по нормативному толковому словарю русского языка Ожегова, означает «почетная известность как свидетельство всеобщего уважения, признания заслуг, таланта; общепринятое мнение, репутация». **Аврам Ярмолинский выбрал *fame*** (Of love, of hope, of quiet *fame* (Avrahm Yarmolinsky)), **Джулиан Лоуэнфельд – *glory*** (Of love, and hope, and quiet *glory* (Julian Lowenfeld)). **Эти два слова являются очень близкими синонимами, и студентам пришлось проработать все рекомендованные английские толковые словари, чтобы увидеть разницу между ними. При этом обнаружилось, что *fame* сохранило привкус своего происхождения (лат. Fama – молва): the state of being known and talked about by many people (A. S. Hornby); человек обретает *fame* по причине своих достижений или умений. Анализ дефиниций в разных словарях показал, что *glory* сохраняет другой оттенок – обществу признания: public praise, honor, and fame (Merriam-Webster). *Glory* гораздо более эмоционально окрашено, чем *fame*, оно включает в себя элемент восхищения тем, кто стяжал *glory*. Причины, по которым человек удостоивается *glory*, более абстрактны: нечто важное, совершённое или сделанное успешно. Следующий шаг – понять, какое слово точнее передает мысль Пушкина. Необходимо обратиться к контексту: у Пушкина «слава» – «тихая», («тихий» – «слабо звучащий, плохо слышный, спокойный, не оживленный, смиренный»). Оба переводчика выбрали quiet – not disturbed; peaceful; not expressed in an obvious way. Из двух существитель-**

ных – fame и glory – соответствует или не противоречит этому эпитету fame; quiet glory «тихая всеобщая известность» – это оксюморон.

Пара illusion – deception также представляет немалый интерес для анализа. В толковых словарях русского языка «обман» определяется как «ложное представление о чем-нибудь, заблуждение» (словарь Ожегова); «ложь, выдаваемая за истину» (словарь Даля), «ложь» (словарь Ушакова). В русском языке XIX в., по свидетельству словаря Даля, было два одно-коренных слова: собственно «обман» с приведенными выше значениями и «обманывание», описывавшее процесс введения кого-либо в заблуждение. Современные словари русского языка свидетельствуют о том, что сейчас слово «обман» соединило в себе значения обоих слов. Обратимся к переводам. Ярмолинский использовал слово illusion, которое, согласно английским толковым словарям, значит a false idea or belief, especially about somebody or about a situation (A. S. Hornby), в то время как Лоуэнфельд, видимо, ориентировавшийся на первое значение в словарных статьях русских толковых словарей, например, «действие по глаголу обмануть» (словарь Ушакова), выбрал deception – the act of deliberately making somebody believe something that is not true (A. S. Hornby). При этом illusion у Ярмолинского встречается в одном контексте с глаголом bask – to enjoy sitting or lying in the heat or light of something, especially the sun (A. S. Hornby): Not long we basked in the illusion... – «Недолго мы наслаждались [букв. согревались] обманом чувств...», то есть метафора «... недолго нежил нас обман...» также переводится метафорой, что является несомненным достоинством перевода.

Строка «... как сон, как утренний туман...» иллюстрирует проблему, связанную одновременно и с языком, и с реалиями, которые он обозначает. Переводчики воспользовались двумя идеографическими синонимами, которые фиксируют разную степень густоты тумана, но при этом стилистически нейтральны: mists (Ярмолинский) – a cloud of very small drops of water in the air just above the ground, that make it difficult to see (A. S. Hornby) и fog (Лоуэнфельд) – a thick cloud of very small drops of water in the air close to the land or sea, that is very difficult to see through (A. S. Hornby). Чтобы понять, кто из переводчиков более точно передал пушкинскую мысль, студентам нужно представить, что стоит за реалией «утренний туман» и какой туман быстро исчезает. В русском языке по крайней мере тридцать три синонима с общим значением «туман», но большинство из них относятся к русским диалектам, например, «бухмарь» – «ненастье, темь, тучи, туман; буря», согласно словарю Даля, происходит из архангельских говоров; «парагуш» – «туман» – из рязанских говоров. Следует помнить, что Пушкин пишет не

на одном из диалектов, а на литературном языке. Студентам нужно ограничиться литературными синонимами слова «туман» и определить, какую реалию может обозначать словосочетание «утренний туман», особенно если из контекста стихотворения ясно, что он легко исчезает. Для такого вида тумана в русском языке существует слово «дымка» – «легкая, застилающая пелена тумана» (словарь Ушакова), причем этим же словом в старину обозначалась полупрозрачная материя. Проанализировав разные способы обозначения тумана в русском языке, студенты могут прийти к выводу, что перевод Ярмолинского гораздо более точно передает мысль Пушкина. Этот вывод подкрепляется еще и тем фактом, что в переводе Уолтера Мея также встречаем morning mist (Pushkin, 1999, с. 46), но в единственном числе.

Анализ значений пары *pastime – game* **требует в первую очередь уточнения значения слова «забава» в русском языке. Современные русскоязычные толковые словари довольно лаконичны:** «развлечение, игра» (словарь Ожегова), «развлечение, игра, потеха» (словарь Ушакова). **Как видим, слово «игра» присутствует в современных дефинициях «забавы», поэтому обращение таких переводчиков, как Лоуэнфельд (Лоуэнфельд, 2009, с.65) и Мей (Pushkin, 1999, с.46), к английскому слову game вполне объяснимо. Однако английское game скорее вызывает ассоциации со спортом, так как первые семь значений этого слова так или иначе связаны с физической активностью, с соревнованиями (A.S. Hornby) и только восьмое отражает идею «приятного времяпрепровождения». Например, первое значение game в словаре Хорнби таково: an activity or a sport with rules in which people or teams compete against each other. Словарь Даля, изданный в середине XIX в., отражал состояние русского языка пушкинской эпохи, и в нем зарегистрированы значения слова «забава», которые знал и Пушкин: «приятное упражненье, занятие скуки ради, игрушка, увеселенье, потеха». Эти значения полностью покрываются английским словом *pastime – something that you enjoy doing when you are not working*, которое использовал Ярмолинский.**

**2. Вторая группа проблем также связана с изучением значения слов. Разбирая переводы и сравнивая их с оригиналом, студенты должны найти переводческие ошибки (например, словоупотребления, стиля).**

Первые строки стихотворения «Зимнее утро» стали частью современной российской массовой культуры: они, например, часто используются в

рекламных текстах. Это стихотворение привлекало внимание многих переводчиков. При сравнении разных переводов была обнаружена ошибка словоупотребления, немало позабавившая студентов. В строке «... Еще ты дремлешь, друг прелестный. / Пора, красавица, проснись...» идея сна передается двумя способами. Ирина Железнова передала эту идею описательно: Yet you, dear love, its magic scorning, / Are still abed... Awake, my sweet!...–«И все же ты, моя любовь, презирая волшебство [зимнего утра]/ Все еще лежишь в постели... Проснись, моя милая! ...» (Zheleznova, 1984, с.28). Два других переводчика использовали глаголы sleep или dream – «спать». У Уолтера Мея находим: My sleeping beauty, wake I say – Still dreaming! – «Моя спящая красавица, просыпайся, говорю, – Все еще спит!...» (Pushkin, 1999, с.127). В 3-ем томе «Полного собрания сочинений Александра Пушкина» опубликован следующий вариант: And yet you sleep as day is dawning / So sweetly. Wake, my love!...– «И все же ты спишь, пока день наступает, / Так сладко. Просыпайся, любовь моя! ...» (Pushkin, 2002, с.110). Ни один из этих переводов не нарушает общего стиля пушкинского стихотворения. В отличие от них перевод Лоуэнфельда, в котором идея сна передается при помощи глагола snore – «храпеть», вызывает реакцию, на которую переводчик вряд ли рассчитывал: My lovely friend, and you are still snoring. / Its time, my beauty, open eyes! – «Мой прелестный друг, и ты все еще храпишь./ Пора, моя красавица, открой глаза!» (Лоуэнфельд, 2009, с.55). Храп и «прелестный друг», «красавица» не сочетаются друг с другом, и поэтому перевод Лоуэнфельда вызывает смех.

В переводе стихотворения «На холмах Грузии...» встречаем следующее словоупотребление: пушкинское «унынье», то есть «длительное хроническое плохое настроение», переводится Сергеем Козловым как dejection – «упадок сил, подавленное настроение, уныние».

<p>...Унынья моего Ничто не мучит, не тревожит...</p>	<p>...And my dejection source Is never harassed by bad feeling ...</p> <p>Sergey Kozlov (Пушкин, 1998, с. 45)</p>
---	---

Онлайн-словарь ABBYY LINGUO дает разные контексты и их переводы, в которых употребляется слово dejection, например, I sat in silent *dejection* until the stipulated time had passed (Conan Doyle, Arthur. The Adventure of the Dying Detective) – «В самом подавленном настроении я тихо сидел на стуле, пока не наступил назначенный час» (Конан Дойль, Артур. Шерлок

Холмс при смерти); Sonia was standing with her hands and her head hanging in terrible *dejection* (Dostoevsky, Fyodor. Crime and Punishment) – «Соня стояла, опустив руки и голову, в страшной тоске» (Достоевский, Фёдор. Преступление и наказание); A profound, intense *dejection!* (Dostoevsky, Fyodor. The brothers Karamazov) – «Глубокая, страшная тоска!» (Достоевский, Фёдор. Братья Карамазовы), In the hopeless *dejection* of their countenances alone was there any uniformity (Sabatini, Rafael. The Sea-Hawk) – «Но всех объединяло выражение безнадежного отчаяния, застывшее на лицах» (Сабатини, Рафаэль / Морской ястреб). Как видим, в разных контекстах *dejection* переводится как «подавленное настроение», «тоска», «отчаяние». В любом случае эмоция, передаваемая словом *dejection*, гораздо сильнее и глубже, чем «уныние». Так, «отчаянием» называется «состояние крайней безнадежности, упадка духа вследствие горя, неприятности» (словарь Ушакова), а «тоска» определяется как «неприятное чувство, которое испытывает человек, когда сожалеет о каком-либо плохом событии, которое уже случилось, или постоянно думает о чём-либо неблагоприятном, что может случиться в будущем» (словарь Дмитриева). Прилагательные, которые вступают в сочетания с этими словами, указывают на остроту и силу чувств: «непереносимая, острая, жуткая тоска», «щемящая, жгучая тоска», «смертельная тоска»; «безумное отчаяние».

Рассмотрим значение *dejection* в английских толковых словарях: сила чувства, пожалуй, могла бы соответствовать тому, что выражает русское слово «уныние», но *dejection* возникает по иным причинам: словарные статьи регистрируют такие оттенки значения этого слова, как a feeling of unhappiness and disappointment (A. S. Hornby), sadness that is caused by failure or loss, etc. (Merriam-Webster). Эти оттенки свидетельствуют о том, что выбор *dejection* для перевода «унынья» неудачен. Более того, *dejection* используется и как медицинский термин, причем такой, который трудно представить себе в стихотворении о любви: не только «упадок духа, депрессия», но и «результат прочистки желудка, например, посредством клизмы».

Интересно, что у слова *dejection* есть родственное однокоренное слово *dejectedness*. Оно имеет единственное значение – «уныние, подавленное состояние, депрессия». Интернет-словари также приводят одно значение – a feeling of low spirits. Оно использовано одним из переводчиков, Дэниэлом Вейсбортом, в его версии пушкинского текста:



...Унынья моего Ничто не мучит, не тревожит...	...Nothing can tease Or trouble my dejectedness one jot.  Daniel Weissbort (Feinstein, 1999, с.82)
---	--

Исходя из анализа значения слова *dejectedness*, можно заключить, что, несмотря на свое родство с *dejection*, оно вполне естественно вписывается в контекст перевода пушкинского стихотворения, поскольку оно однозначно и не вызывает никаких негативных ассоциаций.

В стихотворении «Зимнее утро» красавица, к которой обращено стихотворение, метафорически называется «звездой Севера». По наблюдениям Н.Шанского, слово «звезда» используется в переносном значении (Шанский, 2002, с.84), весьма распространенном в наши дни: «лицо или предмет, лучший в ряду ему подобных». Таким образом, «звездой Севера» поэт называет самую прекрасную женщину своего окружения. Из четырех переводчиков только Ирина Железнова увидела в пушкинском тексте то же, что и знаменитый филолог-русист: ... rising,/ Yourself a northern star, the blazing/ Aurora, northern beauty, meet...—«... поднявшись,/ ты сама, будучи северной звездой, пылающую/ Аврору, северную красавицу, встречай» (Zheleznova, 1984, с.28). Другие переводчики сравнивают красавицу с настоящей звездой, то есть с небесным телом. Так Уолтер Мей пишет: ... like the northern star appear! – «... как северная звезда, явись!» (Pushkin, 1999, с.127). В переводе, опубликованном в 3-ем томе «Полного собрания сочинений Александра Пушкина», читаем: So that you may appear before her,/ In truth, the star of Northern skies. – «Так чтобы ты могла появиться перед ней,/ И вправду звезда Северных небес» (Pushkin, 2002, с.110). Лоуэнфельд прямо называет звезду, которой он уподобляет красавицу: the North Star - «Полярная звезда» (Лоуэнфельд, 2009, с.255). Анализ словарных значений учит студентов быть внимательными к тонкостям словоупотребления.

К так называемым «хрестоматийным» стихотворениям Пушкина относится «Арион». Переводчики не обошли его своим вниманием. В связи с этим пушкинским текстом возникает проблема адекватной передачи стиля. Изменения в языке поставили перед переводчиками двойную задачу: осуществление внутриязыкового перевода, то есть уточнение значений слов и выражений на момент создания Пушкиным стихотворения «Арион» и установление современных соответствий этим языковым единицам; осуществление межъязыкового перевода, то есть адекватная передача текста «Ариона» на английском языке. В качестве упражнений нам оказались доступными пять пере-

водов: Алана Майерса, Уолтера Мея, Шеймуса Хини, Авраама Ярмолинского и Джулиана Лоуэнфельда. Небольшое по размеру стихотворение изобилует поэтизмами, и к их передаче переводчики подходят по-разному. Так, например, в первой строке «Ариона» встречаем поэтизм «челн»: **«Нас было много на челне...»**. В современном русском языке «челн» обозначает «длинную узкую лодку (иногда выдолбленную из одного ствола дерева)». В поэтическом языке начала XIX в. синонимом «челна» была «ладья» – «средневековое судно с небольшой осадкой, движимое веслами и парусом». В пяти переводах встречаем разнообразные способы передачи этого поэтизма. Уолтер Мей и Шеймус Хини выбрали *boat – any ship: We numbered many on the boat...* (Уолтер Мей) (Pushkin, 1999, с. 110), *We were all hard at it in the boat...* (Шеймус Хини) (Feinstein, 1999, с. 83). Выбранное ими слово *boat* столь же нейтрально, сколь и взятое Ярмолинским *ship – a large boat that carries people or goods by sea* (A. S. Hornby): *We numbered many in the ship...* (Pushkin, 1936, с. 63). И *boat*, и *ship* по своему значению соответствуют значению слова «челн», каким оно было в начале XIX в. Алан Майерс постарался передать идею плавания на челне, или корабле, употребив глагол *to ship – to send or transport smb/smth by ship*. Из существительных он выбрал *craft – (formal) a boat or ship* (A. S. Hornby): «...правил грузный челн...» – *...steered our weighty craft* (Pushkin, 2002, с. 46–47), то есть слово, в современном языке отличающееся от *boat* и *ship* только употреблением в книжной или официальной речи.

Лишь Лоуэнфельд, стараясь, с одной стороны, сохранить все слова стихотворения в своем переводе, с другой, не принимая во внимание ни времени создания пушкинского текста, ни особенностей поэтического языка того времени, выбрал *skiff – a small light boat for rowing or sailing, usually for one person* (A. S. Hornby). Слово *skiff* формально соответствует пушкинскому «челну» в его современном значении, но неожиданно создает комический эффект: конечно, если в лодочку, рассчитанную на одного человека, сядет «много», не нужно и сильной бури, чтобы она пошла ко дну.

Другим словом, которое стилистически маркировано как устаревшее в современном русском языке, является «кормщик» – «рулевой на судне» (словарь Ожегова): «На руль склонясь, наш кормщик умный/ В молчанье правил грузный челн». Все переводчики, кроме Лоуэнфельда, выбрали вариант *helmsman – a person who steers a boat or ship* (A. S. Hornby). Так, например, читаем Ярмолинского: *The rudder in his steady grip, / Our helmsman silently was steering / The heavy galley through the sea – «Руль в его верной руке, / Наш кормщик молча правил / Тяжело нагруженную галеру по морю»* (Pushkin, 1936, с. 63), у Уолтера Мея: *Our cunning helmsman heaved the wheel, / Tight-lipped our*

laden ship held he – «Наш искусный кормщик поворачивает рулевое колесо, / Не разговорчивый, он удерживал наш груженный корабль...» (Pushkin, 1999, с.110). Даже Шеймус Хини, который вовсе не стремился сохранять стилистику XIX в., использует именно слово *helmsman*: *The helmsman buoyant at the helm...* – «Кормщик бодрый у руля...» (Feinstein, 1999, с.83). Лоуэнфельд осовременивает свой текст, выбирая вместо слова *helmsman* его синоним *captain* – *the person in charge of a ship: And still and stiff,/ Hunched o'er rour tiller, our sage captain/ Our crowded skiff in silence steered*– «И неподвижный и непоколебимый,/ сгорбившись над нашим румпелем, наш мудрый капитан/ В молчании управлял нашим битком набитым яликом...» (Лоуэнфельд, 2009, с. 299). О двух переводчиках, о Шеймусе Хини и о Джулиане Лоуэнфельде, можно сказать, что они склоняются скорее к современному разговорному языку, чем к сохранению особенностей поэтического языка XIX в. Так, например, в переводе Хини первая строка «Ариона» звучит следующим образом: *We were all hard at it in the boat...*– «Мы тяжело трудились на корабле» (Feinstein, 1999, с.83), где встречаем разговорное выражение *to be hard at it*, которое обычно переводится как «налегать», «вкальывать», «пахать». Лоуэнфельд также использует разговорные выражения, но они гораздо менее экспрессивны, чем у Хини. Та же первая строка «Ариона», переведенного Лоуэнфельдом, выглядит так: *A lot of us were on that skiff...* – «Много нас было на ялике...» (Лоуэнфельд, 2009, с. 299). Идея множественности передана словосочетанием *a lot of us* – «много, множество». По сравнению с *many* это словосочетание по своему характеру неформально, относится к повседневной речи. Упражнение, обучающее студентов видеть тонкости стиля и в оригинале, и в переводах, весьма важно не только потому, что оно развивает чувство языка, но и потому, что оно учит студентов определять стратегии перевода, то есть перед началом работы принимать решение о том, будет ли это вольный перевод или буквальный, стоит ли сохранять особый стиль оригинала или стремиться к нейтральному стилю.

### **3. Третьей важной проблемой, с которой студенты сталкиваются при анализе переводов Пушкина, является проблема буквализма и вольности в переводе. Студенты читают переводы, переводят отдельные отрывки обратно на русский язык и смотрят, насколько текст перевода отличается от оригинала.**

Интересный материал для сравнения представляет собой знаменитое пушкинское стихотворение «Я Вас любил...». Его последние строки: «Я вас любил так искренно, так нежно,/ Как дай вам бог любимой быть

другим», при всей их простоте, дали в переводе палитру вариантов – от вольного и чрезмерно эмоционального перевода Железновой: *Mine was a jealous passion and unruly – / May Heaven grant another loves you so!* – «Моя страсть была ревнивой и буйной,/ Дай Бог, чтобы другой тебя любил так в будущем!» (Pushkin, 1974, с. 43) до близкого к буквальному варианту Лоуэнфельда: *And I loved you so tenderly, so truly, / As God grant by another you may be* – «И я любил Вас так нежно, так верно,/ Как Бог дай, другим Вы могли бы [быть любимы]» (Лоуэнфельд, 2009, с. 345). Если первая строка вполне хороша, то во второй Лоуэнфельд пытался сохранить каждое слово, и в результате получился текст, в котором ни одно слово не потеряно, но художественный эффект отсутствует полностью. Более того, чтобы обратный перевод имел смысл, нужно вставлять добавочные слова. Наиболее гармоничным из рассмотренных студентами переводов был признан вариант Авраама Ярмолинского: *A love as deep as this, as true, as tender, / God grant another may yet offer you* – «Пусть столь же сильную, столь же искреннюю, столь же верную любовь, / Даст Бог, другой предложит тебе когда-нибудь» (Pushkin, 1936, с. 68). Ярмолинскому удалось адекватно передать содержание и в то же время добиться звучности и мелодичности поэтического текста.

Столь же интересную картину дает отрывок из стихотворения «На холмах Грузии ...»: «Мне грустно и легко; печаль моя светла; / Печаль моя полна тобою, / Тобой, одной тобой...».

Дэниелу Вейсборту удалось создать перевод, который не сохраняет форму пушкинского стихотворения, но, пожалуй, точнее, чем прочие переводы, передает содержание каждого слова: *Sad and easy, my sorrow fills, / Radiant, with you... / You. You alone* – «Печальная и легкая, моя скорбь наполняется, / Полная света, тобой... / Тобой. Тобой одной» (Feinstein, 1999, с. 82). Примером вольности в переводе может служить отрывок из перевода, выполненного Ириной Железновой: *The sadness / That fills the void of days is, strangely, half delight, / Tis both sweet pain and sweeter gladness. Because you haunt my heart, it cannot be at rest, – «...Печаль, / Которая наполняет пустоту дней, – удивительно! – наполовину наслаждение, / Это и сладкая боль, и еще более сладкая радость, / Так как ты не даешь покоя моему сердцу, оно не может успокоиться...»* (Zheleznova, 1984, с. 24-25). Ясная мысль Пушкина теряется в поистине шекспировских страстях.

#### **4. Необходимость видеть разницу культур, различие фоновых знаний носителей исходного языка и языка перевода.**

Когда человек имеет дело с переводом, он начинает осознавать, что та культурная среда, в которой он вырос, уникальна, и многие ее реалии требуют объяснения. Так, например, анализируя две первые строки «На холмах Грузии...», студенты встречаются географическое название – название реки «Арагва». Средний современный московский студент Арагвы не видел, и потому, чтобы адекватно оценить переводы (в нашем случае, переводы Сергея Козлова, Ирины Железновой, Джулиана Лоуэнфельда), приходится искать какие-то сведения о реке, ее изображения. Двое переводчиков – россияне, они знают, по меньшей мере, теоретически, что такое «Арагва» и почему она «шумит». Находим у Козлова *The noisy Aragva streams here* – «Шумная Арагва струится здесь...» (Пушкин, 1998, с.45), у Железновой *Below, Aragva foams...* – «Внизу, пенится Арагва...» (Zheleznov, 1984, с.24). Если в ее переводе пропало прямое указание на звук, то введен глагол *foams* – «пенится», который обозначает действие, сопровождаемое характерным шумом воды, быстро текущей по камням. Читая текст третьего переводчика, студенты обнаруживают, что он, видимо, не понял, о чем пишет: *Aragva's river foams beside me* (Лоуэнфельд, 2009, с.404). Обратный перевод, который тоже полезен как упражнение, таков: «Река Арагвы [связь принадлежности] пенится рядом, на одном уровне, со мной». Кроме притяжательного падежа, который превращает реку во что? – в местность? – переводчик использует предлог *beside* со значением «рядом, at the side of», например, есть употребление: *Sit beside me*. В очень современном американском тексте, созданном лет пять-семь назад, я нашла подобный контекст, но словари его еще не фиксируют, и смотрится он непривычно.

Если пример Арагвы достаточно прост, то перевод строки из стихотворения «Я Вас любил...» требует более глубокого погружения в русскую культуру. «Печаль» считается одним из «ключевых слов» русской культуры. Печаль занимает промежуточное положение между тоской (сильное, интенсивное и продолжительное чувство, характеризуется наибольшей неприятностью переживания), унынием (длительное хроническое плохое настроение) и грустью (несильное, неглубокое и кратковременное переживание, меньшее оживление), склоняясь ближе к одному или другому.

Студентам нужно было осознать реалию своей культуры и оценить, насколько переводчики смогли ее передать. Четыре переводчика предлагают свои варианты эмоций. Ярмолинский: *hurt* – *to make somebody unhappy or upset* (Pushkin, 1936, с. 68), Лоуэнфельд: *[to be] sad* – *feel un happy* (Ло-

уэнфельд, 2009, с.345), Железнова: troubled–worried or upset (Zheleznova, 1974, с.43), Козлов: grieve – to feel very sad, especially because somebody has died (Пушкин, 1998, с.65). Студенты обратились к русским и английским толковым словарям. Проанализировав русскую реалию «печаль» и варианты, предложенные переводчиками, студенты заключили, что никто из переводчиков не смог подобрать точного соответствия, но наиболее близко к определению «печали» подошел Лоуэнфельд.

Стихотворение «Зимний вечер» является одним из наиболее известных произведений А.С.Пушкина, оно положено на музыку. Сложность его перевода в том, что оно включает реалии, которые вызывают отличные друг от друга образы у людей, принадлежащих к разным культурам. Чтобы правильно перевести строки «Или дремлешь под жужжаньем/ Своего веретена?», нужно знать, что представляет из себя традиционная русская прялка. Это так называемая прялка-донце, ручная прялка, состоящая из двух частей – из горизонтальной части (донца), на которую садится пряжа, и вертикальной части, украшенной резьбой или росписью; к ней прикрепляется кудель. Ирина Железнова (Zheleznova, 1984, с.16) переводит эти строки так: Does your spindle's mournful droning. Put you quietly to sleep? – «Усыпляет ли тебя потихоньку/ Печальное жужжание твоего веретена?». Зная, что нитка, которую прядет героиня стихотворения, вытягивается из комка кудели, прикрепленной к прялке, и наматывается пряжей на веретено – «деревянная, точеная палочка, ... острая к верхнему концу и утолщенная к нижней трети...» (словарь Даля), переводчица употребляет английское существительное spindle, которое в словаре А. С. Хорнби определяется следующим образом: a thin pointed piece of wood used for spinning wool into thread by hand. Веретено встречаем и в переводе этого же стихотворения, сделанном американской поэтессой и переводчицей Бабетт Дойч (1895-1982), много лет прожившей в браке с уже упоминавшимся Авраамом Ярмолинским: ... Or the buzzing of your distaff -Has that set you dozing off? – «...Или жужжание твоего веретена, / Оно склонило тебя к дремоте?» (Pushkin, 2002, с.196). Джулиан Лоуэнфельд, принадлежа к англоязычной, западной культуре, представляет себе совершенно другую прялку, которая называется самопрялкой (необходимым ее элементом является колесо) и переводит строки Пушкина соответственно: Or are you just somewhat slumbering, / As you click your spinning wheel? – «Или ты уже слегка дремлешь, / В то время как ты крутишь с щелкающим звуком колесо своей самопрялки?» (Лоуэнфельд, 2009, с.245). Самопрялки распространились в крестьянском быту лишь с середины XIX в. Стихотворение приобретает не свойственный ему колорит, западноевропейский или даже американский.

В этом же стихотворении есть аллюзии на две русские народные песни, одна из которых – «За морем синичка не пышно жила...» – в наши дни уже практически забыта, а вторая – «По улице мостовой...» – все еще исполняется фольклорными коллективами. Современному студенту, если только он не занимается изучением русского фольклора или не является участником фольклорного ансамбля, песни эти, как кажется, не известны. Раскрытие аллюзий на эти песни представляет сложность как для современного читателя, так и для любого переводчика: «Спой мне песню, как синица / Тихо за морем жила; / Спой мне песню, как девица/ За водой поутру шла». Обе песни, которые Пушкин слышал от няни или от крестьян села Михайловского, были традиционными плясовыми песнями, исполнявшимися во время сельских праздников (Новиков,а 1982, с.134-135). Контекст, в котором встречается существительное «синица», показывает, что Пушкин имел в виду распространенную в России птицу. Начало народной песни, которое поэт пересказывает в стихотворении, таково: «За морем синичка не пышно жила, / Не пышно жила, пиво варивала;/ Черный дрозд пивоваром был, / Сизый орел винокуром слыл» (Розанов, 1952, с. 68), рядом с «синичкой» видим и других птиц: черного дрозда и орла. Вторая песня, «По улице мостовой...», начинается с описания: «По улице мостовой,/ По широкой, столбовой,/ Шла девица за водой,/ За холодной ключевой» (Розанов, 1952, с. 38), и именно эти строки вспоминает Пушкин в стихотворении «Зимний вечер». В английских переводах аллюзии на конкретные песни совершенно исчезают. Так, у Ирины Железновой читаем: *Of a maid out by a river / Sing a little song to me / Or a tomtit, one that never / Leaves its home beyond the sea.* – «О деве у реки/ Спой мне песенку/ Или о синице, той, которая никогда/ Не покидает свой дом за морем» (Zheleznova, 1984, с.16). Хотя переводчица либо не увидела аллюзий на русские песни, либо не сочла нужным их передавать, она сохранила название птицы, упомянутой у Пушкина: *tomtit*– «синица».

Лоуэнфельд, переводы которого иногда отличаются некоторым буквализмом, перевел название птицы, пушкинской «синицы», поморфемно: *Sing for me your song, how bluebird / Lived in peace beyond the sea.* – «Спой мне свою песню, как “синяя птица”/ Жила в мире за морем»(Лоуэнфельд, 2009, с.245). Считается, что название птицы «синица» происходит от ее песенки «зинь-зинь» – «зиница», затем из-за синеватого цвета оперения она стала «синицей», «синей птицей» (Крылов, 2008, с.360), но заменять ее английским словом *bluebird*– «лазурная птица, или сиалия» (существительное, обозначающее птицу, которая распространена в Северной и Цен-

тральной Америке) значит вводить в пушкинский текст совершенно чуждую ему реалию.

Интересен и случай с передачей античной аллюзии в стихотворении «Зимнее утро». В строках «Навстречу северной Авроры/ Звездою Севера явьсь» встречаем имя мифологического персонажа – римской богини утренней зари Авроры. В поэтическом языке 1-ой половины XIX в. ее имя употребляется со значением «утренняя заря» (Шанский, 2002, с.83). Из четырех оказавшихся доступными переводов лишь Уолтер Мей, как кажется, адекватно отобразил смысл пушкинского текста: To greet the Aurora of the north – «Приветствовать Аврору севера» (Pushkin, 1999, с.127). Перевод, опубликованный в 3-ем томе «Полного собрания сочинений Александра Пушкина», побуждает думать, что его автор увидел в «северной Авроре» либо римскую богиню утренней зари, либо некую даму, но не природное явление: To meet our Northern-born Aurora, / So that you may appear before her. – «Встретиться с нашей рожденной на севере Авророй,/ Чтобы ты появилась перед ней...» (Pushkin, 2002, с.110).

В название моей статьи недаром вынесены слова «перелет – недолет – точное попадание». Выполняя предпереводческие упражнения, обучающие предвидеть, что должно быть достигнуто, студенты постоянно должны оценивать чужой перевод с точки зрения его близости к оригиналу. Только так они сами могут научиться попадать в цель.

### **Использованная литература**

- FEINSTEIN, E.(ed.) (1999): After Pushkin: versions of the poems of Alexander Sergeevich Pushkin by contemporary poets / ed. a. introd. by Elaine Feinstein. London: Folio society.
- PUSHKIN, A. (1936): The works of Alexander Pushkin: Lyrics. Narrative poems. Folk tales. Plays. Prose / Selected and ed., with an introd. by Avrahm Yarmolinsky. New York: Random house.
- PUSHKIN, A. (1974): Selected Works in Two Volumes. Volume One. Poetry. Moscow: Progress Publishers.
- PUSHKIN, A. (1999): Lyrical poems. Tragedy. Story: Dedicated to the 200th anniversary of A. S. Pushkin. Transl. into Engl. by Walter May. Moscow-Bishkek: Kyrgyz branch of Intern. centre Traditional cultures a. environments.
- PUSHKIN, A. (2002): The complete works of Alexander Pushkin. Vol. 3. Lyric poems: 1826–1836. London.



- ZHELEZNOVA, I. (1984): "... And Poetry is born..." Russian Classical Poetry. Compiled and translated by Irina Zheleznova. Moscow: Raduga Publishers.
- ЛАТЫШЕВ, Л. – ПРОВОТОРОВ, В. (2001): Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. 2. изд., стер. Москва: НВИ-Тезаурус.
- ЛОУЭНФЕЛЬД, Дж. Г. (2009): *Мой талисман*. Избранная лирика Пушкина в переводе на английский язык Санкт-Петербург: Пушкинский Фонд.
- КРЫЛОВ, Г. (2008): Этимологический словарь русского языка. Санкт-Петербург: Victory.
- НОВИКОВА, А. (1982): Русская поэзия XVIII – первой половины XIX века и народная песня. Москва: Просвещение.
- ПУШКИН, А. (1998): Избранная лирика. Пер. Козлова С. Н. Москва: Ред.-изд. фирма «РОЙ».
- РОЗАНОВ, И. (1952): Русские песни. Москва: Гос. изд-во художественной лит.
- ШАНСКИЙ, Н. (2002): Лингвистический анализ стихотворного текста. Москва: Просвещение.

# ŘEČOVÁ A VZDĚLÁVACÍ PRAXE A JEJICH VÝZKUM

## Speech and Educational Practice and their Research

Marie Čechová

**Abstrakt:** Zjišťování kvantitativních poměrů v řeči má podstatnou úlohu pro rozšiřování slovní zásoby žáků a znalosti tvarů slov, proto by je výuka měla respektovat. Důležité je i zjišťování produktivity typů jazykových jevů a stupeň obtížnosti při jejich zvládnutí. Proto je nutný kvalitativní výzkum aktuálního stavu řeči. Předmětem výuky a výchovy by měly být živé projevy, včetně stylizačně nezvládnutých, jevy syntaktické, morfologické, lexikální. Nutno poznat žákovskou praxi řečovou i vzdělávací. Výchozí bodem analýzy a účinné kritiky by mělo být komplexní poznání stavu výuky s následným podáním návrhů na změnu koncepce. Základní výzkum předpokládá experimentální výuku konfrontovanou s výukou tradiční, srovnávání výsledků experimentálních a kontrolních tříd a škol. Měl by obsáhnout celý vzdělávací cyklus, postihnout kontinuitu vzdělávání

**Klíčová slova:** řeč; žák; výchova; výzkum; koncepce

**Abstract:** Determining quantitative ratios in speech plays an essential role in expanding students' vocabulary and knowledge of their forms, therefore they should be respected in the educational process. It is also important to determine the productivity of types of language phenomena and the degree of difficulty of their acquisition. Therefore, qualitative research of the current state of speech is necessary. The subject of teaching and education should be live language examples, including stylistically unmanageable ones, syntactic, morphological, and lexical phenomena. It is necessary to learn the pupils' practice of both speaking and education. The starting point of any analysis and effective criticism should be a comprehensive knowledge of the state of teaching with the subsequent submission of proposals to change the concept. Basic research presupposes experimental teaching confronted with traditional teaching, comparing the results of experimental and control classes and schools. It should cover the whole educational cycle and affect the continuity of education.

**Keywords:** speech; pupil; education; research; concept

## 1 Výzkum řečové praxe

Řeč studujeme v jejím procesu, v **komunikaci**, v různých komunikačních sférách a situacích. Svě výklady začneme u dvou **zakladatelů kvantitativního bádání** o češtině, původně učitelů, **Jaroslava Jelínka** (1908–1985) a **Josefa Václava Bečky** (1903–1992), kteří ve 40. letech minulého století, už v době války a pak po ní, pracovali ve Výzkumném ústavu pedagogickém (dále VÚP). Podnět k této, vlastně didakticky motivované tvorbě, přišel od pedagoga a psychologa Václava Příhody (1889–1979), propagátora kvantitativních směrů v pedagogice (pod vlivem americkým).

Pod vedením Vladimíra Šmilauera sbírali řečový materiál (za pomoci studentů, např. Vlastimila Styblíka) a zpracovávali ho pro dílo *Frekvence slov, slovních druhů a tvarů v českém jazyce* (běžně známém jako *Frekvenční slovník*, dále FS), dokončené v roce 1953, ale vydané až v následujícím desetiletí (1961). Vydání bylo zpožděné „z rozmanitých důvodů“ (viz s. 10), ale od J. Jelínka vím, že šlo o důvody politické: kybernetika a podobné disciplíny byly považovány za nevědecké, za odporující marxistické vědě. Potíže se podařilo překonat díky vlivným jazykovědcům, např. Bohuslavu Havránkovi nebo Jaromíru Běličovi.

Autoři tehdy vybrali k excerpci 75 literárních děl a tiskovin různého druhu (nejvíce z umělecké literatury), z osmi – dnes bychom řekli – komunikačních/stylových sfér: krásné literatury prozaické, básnické, literatury pro mládež, dram, odborné a vědecké literatury, žurnalistiky, ba zařadili i několik mluvených projevů (ovšem pouze zapsané souvislé proslovy a přednášky, nikoli běžnou mluvu), celkem vyexcerpovali 1 milion 623 tisíc 527 výskytů slov. Oba vědci stáli tak u zrodu kvantitativního bádání u nás, to se však v plné míře rozvinulo až za Františka Čermáka (\*1940), s jeho korpusy.

Největší podíl ve FS představovaly literární umělecké texty, které ještě v té době byly pokládány za centrum spisovné češtiny. To se pochopitelně po letech změnilo, protože značnou váhu v současnosti mají projevy mediální, velká část projevů se realizuje formou mluvenou.

Jelínkův *Frekvenční slovník* přispěl k zpřesnění **obrazu o fungování jazyka v řeči**, předtím založeném na subjektivním pozorování jazykových projevů jednotlivci, a podnítil další kvantitativní bádání o češtině. Prospěl i didaktické sféře, autoři mohli přihlédnout k frekvenci slov, druhů slov a tvarů při jejich začleňování do učebních příruček, oba autoři totiž vedli pracovní kolektivy učebnic, Jaroslav Jelínek pro nižší stupně školy (základní), Josef Václav Bečka pro odborné školy střední.

Zajímavé je, že žádný z obou autorů už v dané oblasti dále nebádal, ale že

na jejich práci navázala a rozvíjela ji jejich tehdejší spolupracovnice z VÚP, pozdější pracovnice Ústavu pro jazyk český (dále ÚJČ), Marie Těšitelová (1921–2011), která jim pomáhala zpracovávat rejstřík (informace od J. Jelínka).

Marie Těšitelová postupně s týmem ÚJČ vydávala monografie postihující poměry v češtině, podávající kvantitativní charakteristiky slov užívaných v různých stylových oblastech.

Neobyčejného rozkvětu se dostalo těmto metodám díky Františku Čermákovi, nejen vynikajícímu frazeologovi, ale – v této souvislosti uvedme – pokračovateli v bádání kvantitativním, hlavnímu autorovi Frekvenčního slovníku češtiny a zakladateli Českého národního korpusu. Na něho v současnosti navazuje řada badatelů, Václav Cvrček, František Štícha aj. Z posledních let připomeňme i korpus vzniklý z žákovských textů, pořizovaný kolektivem vedeným Karlem Šebestou.

Neklademe si za úkol sledovat vývoj a rozvoj kvantitativního bádání v češtině, mapovat jeho výsledky, ty jsou neobyčejně bohaté a využívá se jich při tvorbě mluvnice, stylistiky i ve výuce.

O významu tohoto bádání jsme psali v předchozích statích, tady jen připomeneme, že jejich užitečnost je nepochybná, ale kvantitativní poměry nelze zbožštit, už jen proto ne, že se v čase poměrně rychle proměňují a i sebelepší slovníky zachycují jen výsek z řečové reality. V dané souvislosti považujeme za vhodné citovat slova autorů FS: „Bylo by velká chyba, kdybychom chtěli přisuzovat číslům získaným kvantitativním rozbořem konečnou platnost... Číselné údaje, pokud mají mít cenu pro poznání jazyka, musí být spojeny s kvalitativním rozbořem, buď jako jejich východisko, nebo jako jejich potvrzení. [...] Není-li s ním spojen, je však třeba dívat se na něj jako na materiál, nikoli jako na řešení problému“ (s. 9). Toto podtrhujeme se zřetelem k současnému bádání některých lingvistů, kteří přikládají kvantům rozhodující váhu při rozvažování o normě současného jazyka, pokud o ní vůbec uvažují.

**Kvantitativní poměry** slovníkové i morfologické mají podstatnou úlohu při rozšiřování slovní zásoby žáků a znalosti tvarů **slov**, zvláště to pak platí o cizincích. Autoři učebnic, kteří např. dávají na 1. stupni školy cvičení na slova *visutý* a *vyza*, aniž předem vůbec vysvětlí význam takových slov, a ani učitel ho neobjasní, si rozhodně nelámu hlavu s užitečností znalostí o frekvenci slov a jsou přímo vzornou ukázkou formálnosti ve vzdělávání, ba jeho zbytečnosti. Proto **by měla výuka respektovat frekvenci jevů v řečové praxi**, včetně nedostatků v pracích žáků, ty zachycovat a příslušné jevy začleňovat do cvičení, naopak nepřecvičovat jevy už žáky zvládnuté, což se děje na úkor jevů potřebných.

Získávané kvantitativní údaje jsou užitečné pro zařazování příslušných jevů

do výkladů učebnic, zvláště pro cvičení v nich. Avšak pouhá kvantita není dostatečným činitelem při rozhodování o výběru jazykových jevů do učebnic a cvičebnic, je jím spolu s tím **produktivita typů jazykových jevů a stupeň obtížnosti při jejich zvládnání**. Tomu jsou věnovány lingvodidaktické výzkumy.

S kvantitativními bádáními jde ruku v ruce **kvalitativní výzkum aktuálního stavu řeči** v různých sférách a komunikačních situacích. Výsledky jsou publikovány v periodikách i v knižních publikacích, těch jsou jen v posledních desetiletích desítky, proto je nebudu vyjmenovávat. Sama jsem jich publikovala řádku, vzniklé do r. 2016 jsem shrnula ve dvou posledních knížkách: *Řeč o řeči* (Academia 2012) a *Život s češtinou* (Academia 2017).

A právě živé projevy včetně projevů stylizačně nezvládnutých by měly být **předmětem jazykové/komunikační výchovy**, včetně kritiky jevů sémanticky i formálně vadných, a to z oblasti syntaktické, morfologické i lexikální.

## 2 Výzkum vzdělávací praxe ve výuce češtiny

V nedávné historii se uplatňovaly v oborové didaktice dva protikladné přístupy, oba by však měly jít ruku v ruce a vzájemně se korigovat, máme-li dojít k lepším vyučovacím výsledkům než dosud:

Praktický (někdy až pouze prakticistický) přístup, mající na zřeteli prováděcí procesy bez ohledu na podstatu věci, a proti tomu teoretický (či spíše teoretizující), dbající na oborové obsahy, ale nikoli na jejich realizovatelnost v praxi.

Při bádání se dosud se uplatňoval postup buď od žáka k materii, tedy k jazyku a řeči, nebo naopak od materie k žákovi. Dokladem toho jsou postoje Jaroslava Jelínka (pro postup první), realizovaný jím u mladších žáků, a Karla Svobody (pro postup druhý), aplikovaný na starších žácích. Oba přístupy mohou být úspěšné, jsou-li dobře promyšleny.

Máme-li v úmyslu podpořit učitele a studenty učitelství v jejich úspěšném působení, musíme si uvědomit některé základní skutečnosti, proto cíleně volíme následující přístup:

**Nutno poznat praxi** řečovou i **vzdělávací**. O praxi řečové z hlediska kvantitativních poměrů jsme se zmínili výše. Podívejme se na praxi vyučovací, ji je nejlépe **poznat z vlastní autopsie**, nejen tedy jako experimentátor, který navštíví školu a provede jednorázový výzkum, ale jako učitel, který strávil s žáky ucelený proces výchovně-vzdělávací po několik let, alespoň po celý školský stupeň, tj. od 1. do 5. ročníku, od 6. do 9. ročníku či od 1. do 4. ročníku střední školy (podle toho, kterému stupni se chce/bude výzkumně věnovat), ideální je, když

zažije „na vlastní kůži“ celý cyklus středoškolského vzdělávání. Tak pozná praxi – školní programy, učebnice, školní prostředí, žáky a celou učební situaci, do níž jeho působení míří.

Jen takovéto **komplexní poznání** by mělo být **východiskem analýzy a účinné kritiky** současného stavu výuky s následným podáním **návrhů na změnu** koncepce, zaměřených na zlepšení, zdokonalení budoucího stavu výuky a jejích výsledků. Podmínkou však je vypracovaná **koncepce** nejen na základě poznané praxe, ale současně i nejnovějších vědeckých poznatků z bohemistiky jazykovědné i literární a věd pedagogických. Ale tím se stává výzkum v oborové didaktice obtížný, ve hře je totiž vždy mnoho proměnných (různá úroveň žáků, učitelů, různost sociálního prostředí, jazyková a komunikační situace v něm...), které výsledky výzkumů mohou omezovat. **Platnost výzkumných teorií** bývá nesnadno prokazatelná a to dává oponentům příležitost až k zpochybnování výsledků bádání.

Připomeňme alespoň jeden **faktor** ztěžující pedagogický výzkum, a to časový. Má-li mít výzkum výsledky všeobecněji platné, je časově náročný, rozprostraněný na léta. Dílčí výzkumy jsou pouze sondy do vybraných oblastí vyučování češtině, mívají totiž k dispozici krátký čas, např. pouze rok i méně. Z udaných důvodů se při výzkumech také využívá jen omezeně výzkumných metod. Pozorováním pedagogické praxe se zjišťují např. problémy ve výuce, i se zaměřením na vysledování současných trendů ve výuce, dále se užívají především metody dotazníkové, metody analytické (včetně vyhledávání kritických míst ve výuce) a konfrontační, s dílčími experimenty a s následnou syntézou.

Jaké jsou **zkušenosti z pedagogického výzkumu**? Ne vždy do výzkumu přicházejí lidé s předpoklady k této činnosti. Někdy nemají za sebou potřebnou praxi, takže jejich poznání je dané jen teoretickým studiem, a to mnohdy nedostatečným (např. výzkumnice nevědí, co je behaviorismus, a přitom pracují jeho metodami, nevědí, že přínos takového bádání, není-li nulový, je minusový), což jistě není ideální.

Snad ještě horší situace nastává, uplatňuje-li se ve výzkumu učitel, který neobstál v praxi (asi bychom každý někoho takového mohli jmenovat). Jde-li o některou z popsaných situací, výzkum nemůže splnit očekávání. Buď je navržen obsah, postup a metody od „zeleného stolu“, nebo výsledek pouze „posvěcen“, stávající stav je v obou případech nevalný.

Často se běžně užívané a zažitě metody jen označují novými názvy, především anglickými (brainstorming pro volnou diskusní metodu) nebo se jinak metody grupují, takže se např. pro metody najde nadřazený cizojazyčný název (viz scaffolding, souhrnný název pro podpůrné strategie, opory, „lešení“). Každý

uživatel těchto a dalších metod by si měl ujasnit, v čem spočívá jejich novátorství a nedomnívat se, že rovnou objevil nový svět, viz mechanické užívání inovativních kreativních metod v literární výuce, např. i jinak přijatelnou metodu podvojného deníku... Jedním z módních trendů je tzv. strategie „líného učitele“, v níž se přesouvají aktivity z učitele na žáka. To je pozitivní, ale není to nic zcela nového (sama jsem to „v dávnověku“ praktikovala), ale tuto metodu nemůže realizovat líný učitel, ale jen učitel dobře na výuku připravený a „výuku mající v rukou“, dobře organizovanou.

Připomínáme to proto, aby studenti, kteří mají ambice výzkumné, si toho byli vědomi a nepídili se za pofiderními „objevy“ a inovacemi za každou cenu, u nichž v centru pozornosti jsou např. mechanicky uplatněné metody místo produkování textu, jeho vnímání a interpretování čtenářem.

Po předložení návrhu koncepce by měla následovat její **oponentura** odborníky ze školské praxe, teoretiky oborové didaktiky, bohemistiky a pedagogiky, aby se neopakoval postup: pokus – omyl, kdy dobře míněná navržená změna, ale neprověřená vede k neúspěchu, jak se opakovaně ve školství děje, viz dlouholeté pokusy o zavádění státních maturit, postup „odezdikezdismus“, kdy se odmítne cosi a nahradí pravým opakem, viz zcela protikladná (v krátké době) rozhodování o tom, zda maturitní práce mají opravovat a klasifikovat učitelé příslušných škol, nebo učitelé vybraní ze škol jiných, nebo zda matematika bude, či nebude povinným maturitním předmětem (viz zdůvodňování odkladu: až se zlepší stav výuky!).

**Základní výzkum předpokládá experimentální výuku** konfrontovanou s výukou tradiční, srovnávání výsledků experimentálních a kontrolních tříd a škol. Takovýto výzkum by měl obsáhnout celý vzdělávací cyklus (tj. 13letý), aby byl průkazný, ale k tomu v současnosti není trpělivost ani vůle. Bez nich však je všechno úsilí velmi nejisté, založené jen na teoretických úvahách, či naopak jen na intuici. Nutné je zajistit **výzkumné školy** a **přípravu učitelů** vedenou navrhovateli koncepce, zpracování pokusných učebních a metodických materiálů, upravovaných postupně podle zkušeností vyučujících.

Z toho, co jsme uvedli, je zřejmé, že většina výzkumů se může soustředit jen na dílčí problémy, k vypracování celkové koncepce nyní – zdá se – nemáme „power“, moc ani sílu.

Změna koncepce, zavádění výsledků celoplošného výzkumu do praxe, by měly probíhat promyšleně, nejprve na vybraných školách a teprve po ověření ji zavádět všeobecně do škol. Jak už jsme podotkli, podmínkou úspěchu jsou i učebnice a instruktivní metodické příručky..., ale nikoli vydávané kdejakým nakladatelstvím a napsaných kterýmikoli autory, jak se děje, ale po vybraných

konkursech, které povedou nejvzdělanější a nejzkušenější odborníci, bohemisté, pedagogové, učitelé, kteří se na projekci podíleli, aby učebnice se schvalovacími doložkami MŠMT neobsahovaly chybné informace a nezaváděly žáky mylnými instrukcemi (o tom viz naposledy Robert Adam in ČJL č. 5, 2019/2020, dříve už Milan Hrdlička o učebnicích češtiny pro cizince, 2009, ale i jiní). Další podmínkou jsou kvalifikovaní recenzenti, kteří učebnice a metodické příručky svědomitě posoudí, to mj. znamená, že si musí sami udělat všechna cvičení, aby mohli rozhodnout o úrovni vydávané pomůcky. Jinak jde jen o formální schvalování, byť s podpisy recenzentů-odborníků.

Učitelé by pak měli být s to, pokud k takovým chybám dojde, odhalit je, ale k tomu nedochází, protože nejsou mnohdy dobře odborně vybaveni nebo si netroufají „autority“ kritizovat. Všichni učitelé by měli před zavedením změn do praxe projít soustavnou přípravou na realizovanou změnu, s možností vyjádřovat se k celkové koncepci, k obsahu i metodám práce, a autoři (po zvážení závažnosti připomínek) odpovědně přistupovat k úpravám programů i příruček.

**Základním materiálem** ve vyučování češtině v obou jejích (zdůrazněme) nedělitelných složkách by měl být **text / jazykový projev** (pro tuto příležitost termínů užíváme bez jejich odlišení) a základní metodou práce s ním, a to jak jeho **produkce**, tak **interpretace**, přičemž postup by měl být obousměrný, nejen od interpretování k produkování, ale i od produkování k interpretování. Odmítnout a odstranit je nutno výuku pojatou jen jako naplňování pouček ve cvičeních v jazykové složce a popis literární historie s pouhou demonstrací na ukázkách ve složce literární.

Výzkumy by pak měly být zaměřeny jak na **tvorbu textů**, tak na práci s **texty hotovými**, zkušených autorů i žákovských, včetně textů s nedostatky, neboť tyto texty při náležitém **diagnostikování**, tj. detekování **chyby**, výkladu **její podstaty** a zdůvodněné rektifikaci jsou výborným pramenem poučení pro další vlastní tvorbu žáků. Inspirací mohou být už letité publikace, např. skriptu Karla Svobody (1975 a 1976) nebo cvičení Marie Čechové v Mluvnických a slohových cvičeních ke Stručné mluvnici české, původem rovněž ze 70. let 20. století.

Je výhodné, je-li výzkumný tým složen z jazykovědných i literárních odborníků, např. provádějí-li ho katedry, v nichž jsou obě bohemistiky, jazykovědná i literární, spojeny, viz katedru českého jazyka a literatury plzeňské univerzity a její dvě monografie (2019 a 2020), a proto je nasnadě, že může uplatnit integrovaný pohled na vyučovací předmět.

Využívá se i další přednosti pracoviště, totiž jeho **komplexního zaměření na celý cyklus středoškolského vzdělávání**, od nižšího stupně přes vyšší stupeň základní školy až po maturitu na škole střední, tedy může postihnout i kontinuitu



vzdělávání, která je nezbytná pro to, aby se mládež ve škole nenudila nežádoucím opakováním činností, ani aby nebyla frustrována skoky ve výuce bez potřebné návaznosti (o tom viz *Kontinuita vzdělávání žáků a učitelů v mateřském jazyce*, 2017, s. 245–252).

Obsah i metody výuky je záhodno promýšlet se zřetelem k řečovému vývoji dítěte, a to ve výuce psaného i mluveného projevu. Vedle projevů psaných, jimž se věnuje ve výuce větší pozornost, **nelze přehlížet mluvenou formu řeči**. Jí jsou určena na všech stupních mluvní **cvičení**, na střední škole by to měla být i cvičení řečnická, tj. projevy vyššího stylu i s využitím prvků stylu uměleckého (viz Čechová in *Vyučování slohu* (1985) a *Komunikační a slohová výchova* (1998)). Pro učitele je pak **schopnost souvislého kultivovaného spisovného projevu mluveného podmínkou úspěšného učitelství**, proto se na něj soustřeďuje naše pozornost. Každý učitel by se měl zamýšlet nad vlastním projevem; sebereflexe je významná i u studentů učitelství při pedagogické praxi. Právě **sebereflexe a se-beevaluace** je vůbec významným diagnostickým prostředkem při úsilí o zdokonalení pedagogického působení, nejen tedy při kritickém posuzování vlastní řeči (o tom viz Čechová in *Mužská a ženská specifika školní komunikace*, 1996 a 2012). Srozumitelnost a kultivovanost učitelovy řeči je do značné míry podmínkou jeho úspěšného působení, a proto by měla být součástí veškeré profesní učitelské přípravy cvičení v kultuře projevu, což bývalo kdysi praktikováno.

V posledních letech se odborná lingvistická literatura zaměřuje právem na **mluvené projevy**, je to pochopitelné, protože starší stav techniky neumožňoval jejich bezprostřední zachycení. Klasická bohemistika, za niž považujeme už i lingvistiku pražské školy, byla sice orientována více na řeč psanou než na řeč mluvenou, ale už zakladatel Pražského lingvistického kroužku a jeho předseda, Vilém Mathesius, dávno před jeho založením, ve studii *O potenciálnosti jevů jazykových* (r. 1911, přetištěno r. 1970) si byl vědom jejich odlišností od řeči psané, postihl kolísání nejen mezi řečí jednotlivců, ale i uvnitř řeči jednotlivce. Soustavně se českou fonologií a fonetikou, rozdílem mezi psaným a mluveným projevem zabýval přímý Mathesiův žák a jeho pomocník Josef Vachek. Následovníci Milan Romportl, Jiřina Novotná-Hůrková a Zdena Palková se mj. soustředili na zjišťování a popis normy spisovné výslovnosti. Oni i další měli na mysli spisovný kultivovaný mluvený projev, šlo jim o normu a kodifikaci takového projevu.

V této souvislosti lze konstatovat, že **současná lingvistika se soustředí na popis stavu řeči**, odlišování normy a úzu ponechává stranou, popř. je zaměřuje nebo některé rozdíly mezi nimi opomíjí. Např. *Mluvnice současné češtiny I* Václava Cvrčka a kol. (2010) je vybudována na úzu zachyceném Českým národním korpusem. Václav Cvrček odmítá pracovat s pojmem norma, vystačí

s územ, a vůbec zamítá platnost teorie jazykové kultury, jeden ze základních sloupů české klasické lingvistiky a základního principu řečové výchovy, viz např. Václav Cvrček in *Teorie jazykové kultury po r. 1945*, z r. 2006, nebo *Regulace jazyka a Koncept minimální intervence* z r. 2008 (o tom viz Marie Čechová in *Život s češtinou*).

Ocitujme z nejnovější literatury, ze *Syntaxe mluvené češtiny* Jany Hoffmannové a kol., která právem předpokládá (na základě rozboru názorů různých lingvistů) určité obecné, univerzální rysy syntaxe běžně mluvené češtiny: „je ona ‚chaotická‘, ‚pokleslá‘, ‚vágní‘ syntax přirozenou součástí normy těchto neformálních soukromých projevů“ (s. 12). Ale namítněme, že v daném případě nejde o normu, ale o úzus nekultivovaných projevů (o tom viz v recenzi Marie Čechové (in NČDS 2020). Rozhodně nemůže být v knize objektivně popsán stav řeči vzat za základ syntaktické normy mluvené ve škole, neboť knihou zachycené projevy jsou nejen nekultivované, někdy i vulgární, mnohdy i nesrozumitelné. V pedagogické praxi a práci učitele lze s takovými projevy zacházet jen kriticky. O spisovnosti u mládeže a ve škole viz u Jany Svobodové (2005 aj.)

Představili jsme výzkum češtiny lingvisty a výzkum výuky češtiny lingvodaktiky. Ukázali jsme, čím a jak lze přispívat k zdokonalování přípravy budoucích češtinářů, ale i praktiků v činné službě.

## Literatura

- CVRČEK, V. (2006): *Teorie jazykové kultury po r. 1945*. Praha: UK Karolinum.
- CVRČEK, V. (2008): *Regulace jazyka a Koncept minimální intervence*. Praha: Lidové noviny.
- CVRČEK, V. a kol. (2010): *Mluvnice současné češtiny I*. Praha: UK Karolinum.
- ČECHOVÁ, M. a kol. (1996) *Komplexní jazykové rozbor*. Praha: SPN, 2., upravené vydání.
- ČECHOVÁ, M. (2012) Mužská a ženská specifika školní komunikace. In: *Řeč o řeči*. Praha: Academia, s. 212–219.
- ČECHOVÁ, M. (2017): Profesní příprava učitelů češtiny. ČJL 65, 2014/15, s. 125–133, upraveno in *Život s češtinou*. Praha: Academia, s. 253–261.
- ČECHOVÁ, M. – SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.). (2019): *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- ČECHOVÁ, Marie; SPĚVÁČKOVÁ, Martina (eds.). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita (rkp.).
- HOFFMANNOVÁ, J. a kol. (2019) *Syntax mluvené češtiny*. Praha: Academia.

- HRDLIČKA, M. (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum.
- JELÍNEK, J. – BEČKA, J. V. – Těšitelová, M. (1961): *Frekvence slov, slovních druhů a tvarů v českém jazyce*. Praha: SPN.
- JELÍNEK, J. (1980): *Úvod do vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- MATHESIUS, V. (1970): O potenciálnosti jevů jazykových. In: *U základů pražské školy* (ed. VACHEK, J.), Praha: UK, s. 5–34.
- STYBLÍK, V. – ČECHOVÁ, M. (1. vydání, 1976, 8. vydání, 2007): *Mluvnická a slohová cvičení ke Stručné mluvnici české*. Praha: SPN.
- SVOBODA, K. (1. díl 1975, 2. díl, 1976): *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení*. Praha: FF UK.
- SVOBODA, K. (1979): *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.
- SVOBODOVÁ, J. (2005): *Spisovnost a mluvní vzory mládeže. Spisovnost a nespisovnost. Zdroje, proměny a perspektivy*. Brno, s. 370–375.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020): *Mezi tradicí a inovací ve výuce češtiny*. Praha: UK.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020): *Vztah jazyka a komunikace v česko – slovensko – polské didaktické reflexi*. Plzeň: Fraus.



**PROJEKTY**

**PROJECTS**



# DENÍKOVÁ STUDIE O UČENÍ SE ČEŠTINĚ JAKO CIZÍMU JAZYKU

## Diary Study on Learning Czech as a Foreign Language

Silvie Převrátilová

**Abstrakt:** Článek přináší výsledky pilotního výzkumu proměn motivace v kurzech češtiny pro studenty na Univerzitě Karlově v Praze. Výzkum se zaměřil na vysokoškolské studenty z USA. Jeho cílem bylo zjistit, zda a jak se proměňuje motivace u studentů v tomto typu kurzu a jaké faktory mají na případnou proměnu vliv. Zvoleným výzkumným nástrojem byly deníkové záznamy, studenti psali po dobu 13 týdnů. K operacionalizaci motivace byl použit model cizojazyčného motivačního sebesystému (L2MSS, Dörnyei, 2005, 2009). Zjištěné výsledky potvrdily, že motivace a postoje procházejí proměnou. Klíčový faktor v motivačním profilu představuje učební situace (učitel, kurz, učivo, metodika) a afektivní stav s ní spojený, dále výrazná potřeba integrovat se do cílové kultury a komunikovat s jejími členy, a také potřeba akademického úspěchu. Z výsledků kvalitativní analýzy dat vyplývají pedagogické implikace, využitelné i v jiných typech výuky češtiny jako cizího jazyka.

**Klíčová slova:** čeština jako druhý jazyk; cizí jazyk; deníkové studie; motivace; postoje; studium v zahraničí

**Abstract:** This paper presents the pilot phase of research studying motivation changes in the Czech language courses at Charles University, Prague. This phase focused on students coming from American universities to Prague for one semester within their Study Abroad. The aim of the research was to find out whether and how motivation to learn Czech changes and what the students themselves consider the key factors playing role in the learning process. L2 Motivational Self System (L2MSS, Dörnyei, 2005, 2009) was used to operationalize motivation. The results confirmed that there is a shift of motivation among these students and key factors were identified: the learning situation (teacher, course, syllabus, methodology) and affective states relating to it as well as strong desire to interact with the members of the local culture and to succeed academically. Pedagogic implications were drawn from the findings and can be applied to other contexts of teaching Czech as a second language.

**Keywords:** *Czech as second language; diary studies; foreign language; motivation; attitudes; study abroad*

## Úvod

Každým rokem přijíždějí do České republiky studovat tisíce zahraničních studentů, a to například v programu Erasmus+ či Study Abroad (NAEP, Open Doors). Osvojování druhého či cizího<sup>1</sup> jazyka v kontextu studijních pobytů v zahraničí se v posledních letech stalo předmětem intenzivního výzkumu, jehož výsledky mimo jiné potvrzují hypotézu, že mezi pobytem v zahraničí a jazykovou kompetencí existuje přímá souvislost (např. Carroll, 1967; Freed, 1995; Kinginger, 2008). Pro zlepšení úrovně jazykové kompetence se pak studijní pobyt v zahraničí jeví jako vysoce pozitivní zkušenost.

Většina publikovaných prací věnovaných tématu osvojování druhého jazyka v rámci zahraničního studijního pobytu zkoumá velké světové jazyky (např. Kinginger, 2008; Davidson, 2010). Na ně se soustředí i autoři zkoumající fenomén motivace v tomto kontextu (Allen, 2010; Hernández, 2010; Isabelli-García, 2006; Irie a Ryan, 2014) a stejně tomu je i v případě studií věnovaných oblasti motivace obecně (Boo, Dörnyei a Ryan, 2015). Protože se jazykům jiným než angličtina (languages other than English – LOTEs), a to zejména jazykům malým dosud nedostalo mnoho prostoru, není zatím zřejmé, jakou motivaci mají studenti ke studiu češtiny. Jde o to, zda chtějí využít pobytu v českém prostředí ke zvýšení úrovně své jazykové kompetence, nebo mají motivaci jinou, zda se jejich motivace proměňuje a které faktory hrají roli v proměnách motivace. Získat alespoň částečné odpovědi na tyto otázky bylo cílem zde předloženého předvýzkumu.

---

1 Terminologická poznámka: V souvislosti s osvojováním nemateřského jazyka se využívá termínu druhý i cizí jazyk. Při rozlišování těchto termínů při učení se jazyku v zemi, kde se jím mluví a student jej potřebuje pro každodenní komunikaci, odkazuje na jazyk druhý, zatímco pokud se jedinec učí jazyku v zemi, kde se tímto jazykem oficiálně nemluví, učí se jazyk cizí (Šebesta, 2014). V rámci studia v zahraničí se nabízí termín druhý jazyk, avšak krátkodobá povaha pobytu a relativně nízká nutnost využít jazyk v běžném životě termín cizí jazyk nevylučují. Navíc, v souvislosti s výukou několika cizích jazyků na českých školách se využívá termínů „první cizí jazyk“ a „druhý cizí jazyk“, kde pak užívání termínu druhý jazyk téměř synonymně s termínem cizí jazyk může vést k nedorozumění. Proto v našem textu hovoříme o češtině jako cizím jazyku.



## 1 Teoretická východiska

Teoretických přístupů k motivaci existuje několik desítek a mnoho z nich našlo své místo také v oblasti aplikované lingvistiky. Z výsledků analýzy empirického zkoumání motivace z let 2005–2015 (Boo, Dörnyei a Ryan, 2015) vyplývá, že k tradičně nejčastěji využívaným modelům motivace patří socio-edukační model (Gardner, 1985, 2009). Pravděpodobně nejznámější pojmy s ním spojené jsou integrativní a instrumentální motivace<sup>2</sup> (Dörnyei a Ushioda, 2011, s. 41). Integrativní motivace se pojí s postoji k cílové jazykové komunitě, s potřebou interakce s jejími členy či potřebou podobat se jim. Instrumentálnost pak naopak souvisí s praktickými důvody k učení se jazyku jako např. složení jazykové zkoušky či vyšší zaměstnatelnost. Důležitou složku integrativní orientace představují postoje ke skupinám hovořícím jinými jazyky a skupině hovořící cílovým jazykem, tj. postoje sociálně kulturní. Druhým typem postojů jsou edukační postoje spojené se vzdělávací situací, a sice postoj k jazykovému kurzu a postoj k učiteli cílového jazyka.

Socio-edukační model nahradil v posledním desetiletí empirického zkoumání v četnosti využití tzv. cizojazyčný<sup>3</sup> motivační sebesystém – L2MSS (L2 Motivational Self-System) (Dörnyei, 2005, 2009), v němž se Dörnyei pokusil o syntézu dosavadních přístupů k teorii motivace. Vychází z poznatků obecné psychologie, zejména z teorie možných já (Markus a Nurius, 1986; více o této teorii česky např. Macek, 2008). Jádrem cizojazyčného motivačního sebesystému je ideální obraz jedince v budoucnosti a také představa o tom, jaké vlastnosti by měl mít – tzv. ideální já (ideal self). Dále zde figuruje to, co by měl dělat nebo nedělat, aby svého ideálního obrazu dosáhl – obraz požadovaného já (ought-to self). K nim Dörnyei dodává třetí složku – zkušenost s osvojováním cizího jazyka (L2 learning experience). Model tedy vychází ze tří základních zdrojů motivace, jež představují: 1. vnitřní touha stát se efektivním uživatelem cílového jazyka, která zahrnuje také potřebu integrovat se do cílové kultury a komunikovat s jejími členy, 2. společenský tlak prostředí, v němž se jedinec pohybuje, a s ním spojené případné instrumentální motivy, a 3. konkrétní zkušenost jedince s procesem učení se cizímu jazyku.

Henry (2017) upozorňuje na to, že oba základní přístupy k modelu motiva-

---

2 Gardner užívá pojmy integrativní orientace, integrativnost a integrativní motiv, což může vést k nejasnostem, jak poukazuje Dörnyei (2005, s. 68). V našem textu využijeme termín integrativní motivace jako zastřešujícího termínu, jímž rozumíme orientaci na cílovou skupinu i soubor integrativních motivů.

3 Výraz „druhý jazyk“ ve složeném adjektivu a v plurálu nahrazujeme termínem „cizí jazyk“ z důvodu uzuálnosti, jak uvádí Valková (2014).

ce – Gardnerův socio-edukační model i Dörnyeiův cizojazyčný motivační sebesystém – berou v úvahu pouze jeden cílový jazyk, jež jedinec ovládá nebo se učí. Tento tradiční přístup vycházející z „monolingvní předpojatosti“ (monolingual bias) se však v jednadvacátém století může jevit poněkud zastaralý. Díky globalizaci, technologiím a mobilitě se stává nedílnou součástí lidské existence komunikace v různých jazycích. Rada Evropy prosazuje mnohojazyčnost (multilingvismus) či vícejazyčnost (plurilingvismus)<sup>4</sup>, přičemž standardem občanů Evropské unie by měl být jazyk mateřský plus dva další jazyky, kdy primární cizí jazyk představuje angličtina, jak potvrzují data z výzkumu evropské jazykové politiky (Vetter, 2014). V oblasti aplikované lingvistiky nastává obrat ke snaze zachytit mnohojazyčnou realitu (Francheschini, 2011; Ortega, 2013; Cook, 2016; Douglas Fir Group, 2016; Henry, 2017). V této souvislosti lze tedy uvažovat o adaptaci z cizojazyčného motivačního sebesystému na mnohojazyčný či vícejazyčný motivační sebesystém<sup>5</sup>. Fenomémem mnohojazyčnosti a potřebou inovativního přístupu k modelu motivace se zabývají např. Ushiodová, Henry, Duffová a Thompsonová v monotematickém čísle časopisu *Modern Language Journal* (101/3, 2017) věnovaném motivaci k osvojování jazyků jiných než angličtina. V českém prostředí se mnohojazyčnosti v jazykovém vzdělávání věnují např. Janíková (2013), Janík (2014, 2017) či Fuková (2015), jejichž práce jsou zaměřeny zejména na výuku němčiny jako dalšího cizího jazyka.

## 2 Předvýzkum

Cílem výzkumu je mimo jiné přispět k aktuálně diskutované problematice zkoumání motivace ke studiu jazyka jiného než angličtiny, a to jazyka slovanského a „malého“, a vyvodit z poznání faktorů, jež tento proces ovlivňují z pohledu studentů samotných, určité pedagogické implikace, které by byly využitelné také v jiných učebních kontextech. Výzkumné otázky zamýšleného šetření se týkají

4 Termíny se někdy užívají jako synonyma (např. Karlík et al., 2016). V příručce MŠMT s názvem *Vícejazyčná lingvistická terminologie* (Janíková et al., 2013) se uvádí, že v souladu s pojetím Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002) se mnohojazyčnost profiluje jako fenomén společenský a vícejazyčnost jako jazykové a interkulturní kompetence konkrétního jedince. V didaktice jazyků (Janíková, 2013) se užívá termín „didaktika mnohojazyčnosti“, který může zastřešit jak fenomén společenský, tak i kompetenci konkrétního jedince.

5 Pokud vyjdeme z terminologie Rady Evropy a pojem vícejazyčnost uijeme v souvislosti s jazykovou kompetencí konkrétního jedince, nabízí se model „vícejazyčného“ já. Původní anglický termín je však „multilingual“, jenž se překládá jako „mnohojazyčný“. V našem textu tedy používáme termíny mnohojazyčnost, mnohojazyčný i tam, kde se jedná o jazykovou kompetenci jedince, tedy v souladu s termínem „multilingual“.

motivace a s ní spojených postojů studentů a jejich případných proměn:

1. Jaký postoj mají studenti k osvojování češtiny na počátku svého studijního pobytu a jaký na konci?
2. Pokud nastala proměna postoje a motivace, jakým způsobem proběhla a co ji ovlivnilo z pohledu studentů samotných?

V rámci předvýzkumu paralelně se sběrem kvalitativních dat proběhlo také dotazníkové šetření. Tuto fázi předvýzkumu jsme popsali v samostatném článku (Převrátilová, 2019). Závěry z kvantitativní fáze vedly k vytvoření těchto hypotéz pro kvalitativní předvýzkum:

1. Postoj studentů ke studiu češtiny se proměňuje. Na začátku vyjadřují spíše negativní postoj, spojený s úzkostí. Na konci je postoj naopak výrazně pozitivní.
2. Mezi faktory, které hrají největší roli podle studentů, patří a) faktory spojené s učební situací: osobnost učitele, obsah kurzu, metoda apod. a b) integrativní prvek, tj. potřeba komunikovat v cílovém jazyce.

Předvýzkum proběhl v kurzech pořádaných Univerzitou Karlovou ve spolupráci s organizací CERGE-EI v programu UPCES v průběhu tří semestrů v letech 2016–2017. Studenti povinně absolvují kurz pro začátečníky v délce třinácti týdnů, což je také obvyklá délka jejich pobytu. Po skončení kurzu většina opustí Českou republiku během několika dní. Lekce probíhají dvakrát týdně, a to vždy od 8:20 do 9:50 hod. V prvním týdnu se koná výuka denně od 9:00 do 12:00 hod. po dobu čtyř dnů (tzv. intenzivní týden). Skupiny obvykle tvoří deset až jedenáct studentů z univerzit v USA, kteří studují různé obory. V programu CERGE lze pozorovat mírnou převahu studentů zaměřených na ekonomii a politologii, ale jsou zde i studenti se zaměřením humanitním (literatura, psychologie, komunikace apod.) Jejich průměrný věk je 21 let. Všichni mají stejný mateřský jazyk (angličtinu) a jistou zkušenost se studiem cizího jazyka (nejčastěji se španělštinou) a česky neumějí (až na výjimky) vůbec. Pro další výzkum bude nutné provést hlubší analýzu pozadí jednotlivých informantů, která vzhledem k cílům a možnostem pilotáže zde provedena nebyla.

Výzkumným nástrojem v této fázi předvýzkumu byly deníkové záznamy. Deníkové studie se jakožto metoda sběru dat pro psychologicky orientovaný výzkum využívají přibližně od 70. let minulého století a v aplikované lingvistice od let 80. (Dörnyei, 2007, s. 156). Deníky jsou nástrojem kvalitativního výzkumu, jenž „spočívá obecně v tom, že účastníci výzkumu jsou žádáni, aby si vedli deník“ (Miovský, 2006). V aplikované lingvistice jde o deníkové záznamy vedené

jedincem v první osobě o zkušenosti s osvojováním nebo vyučováním druhého jazyka a mohou je psát studenti i učitelé (Bailey a Ochsner, 1983). Pisatelem v roli studenta cizího jazyka může být i sám výzkumník (např. Schumann a Schumann, 1977; Schmidt a Frotta, 1986). V takovém případě hovoříme o primární introspektivní analýze. V případě, že analýzu provádí někdo jiný než pisatel, jde o sekundární (nepřímou) analýzu (Matsumoto, 1987).

Názory na deníkové studie se v odborné literatuře liší. Kritici (např. Fry, 1988) upozorňují na to, že zachycení procesu v deníku není úplné, kvalita záznamů se může lišit a zkoumání probíhá na relativně malém vzorku. Záznamy jsou velmi subjektivní a mohou být neúplné. Při jejich analýze pak dochází k redukci, a proto jsou výsledky těžko zobecnitelné. Pisatel navíc ví, že jeho deník bude někdo číst, a tak podobně jako u rozhovoru může poskytovat informace neodpovídající realitě. Další nevýhodou této metody sběru dat je její časová náročnost.

Zastánci tohoto nástroje (např. Bailey, 1991) tvrdí, že i přes určité limity mají deníkové studie nesporné výhody, jež spočívají v možnosti posoudit jednotlivce, odhalit jeho postoje a v neposlední řadě získat data k triangulaci. Umožňují získat data i od těch jedinců, kteří nejsou v osobním kontaktu příliš otevření. Slouží také studentům k sebereflexi, sebehodnocení i jako motivační nástroj. Dále mohou poskytnout data pro akční výzkum. Vzhledem k explorativnímu charakteru deníkových studií se jejich využití jeví jako vhodné v počátečních fázích výzkumu k vytvoření hypotéz a proměnných, které budou dále testovány jinými prostředky v následující fázi šetření (Fry, 1988). Tento postup pak může být uplatněn v dalších fázích našeho výzkumu, zatímco v předvýzkumu byly vzhledem k jeho cílům zvoleny pouze deníkové záznamy.

Způsobů, jak oslovit studenty a vyzvat je k psaní deníků, existuje několik. Po zvážení některých možností a posouzení jejich výhod a nevýhod se nejvhodnější cestou jeví oslovení všech účastníků kurzů češtiny na počátku semestru a společné psaní na konci každé lekce po dobu několika týdnů, aby si všichni mohli vyzkoušet, zda je tento projekt osloví a jestli jim psaní pomáhá v sebereflexi. Studenti také společným psaním získali představu o časové a obsahové náročnosti tohoto úkolu.<sup>6</sup> Vzhledem k tomu, že úroveň jazykové kompetence v češtině je u informantů nižší než A1 podle SERR, psali studenti anglicky.

Na začátku dostali všichni naši respondenti vytištěný prázdný „deník“ s instrukcemi a daty lekcí. Studenti byli informováni o cílech výzkumu a výzkumných otázkách. Instrukce v prvním semestru obsahovaly také ukázkou z publikovaných

6 Studenti psali společně první semestr čtyři týdny, druhý a třetí tři týdny. V následujícím, čtvrtém semestru byli studenti opět osloveni, ale neproběhla fáze společného počátečního psaní. Potvrdilo se, že bez společného psaní je návratnost dokončených deníků velmi malá. Data využítá zde proto vycházejí ze záznamů odevzdaných v prvních třech semestrech.

deníkových záznamů (Schmidt a Frota, 1986). V prvním semestru deník obsahoval také prostor na „týdenní reflexi“, jejímž cílem mělo být obecnější pojednání o pokroku a zkušenosti. Ukázalo se však, že jen málo studentů ji využilo a některé spíše zmatla, a proto v dalších semestrech již v denících obsažena nebyla.

První společné psaní proběhlo na konci prvního týdne intenzivní výuky (čtyři výukové dny o čtyřech vyučovacích hodinách), kdy studenti měli zapsat reflexi svých pocitů v průběhu počátečních dnů svého pobytu a studia češtiny. Deníky si pak nosili s sebou na kurz a posledních deset minut každé hodiny bylo věnováno psaní. Vyučující je povzbuzovala, aby zapisovali nejen reflexi konkrétní hodiny, ale jejich celkové zkušenosti s učením se češtině, případně s jejím využitím v prostředí mimo jazykovou třídu. Po uplynutí čtyř (resp. tří) týdnů společného psaní pak všichni studenti odevzdali vyplněné deníky své vyučující. Pokud již v této chvíli věděli, že nehodlají v psaní pokračovat, odevzdali texty anonymně. V případě, že si nebyli jisti tím, zda by pokračovat chtěli, měli své deníky podepsat nebo označit šifrou. Ta sloužila k identifikaci a spojení první části deníku s druhou, odevzdanou na konci semestru.<sup>7</sup> Studenti pak dostali dobrovolný úkol pracovat na deníku samostatně. Všem byl odeslán hromadný e-mail s instrukcemi, jak pokračovat dále, a to prostřednictvím přiloženého dokumentu ve formátu Word s daty lekcí do konce semestru. Studenti mohli psát buď elektronicky, nebo na papír. Odevzdání celého deníku na konci semestru jim mohlo přinést tzv. „extra credit“, což je určitý počet bodů navíc k celkovému hodnocení, který může zlepšit závěrečnou známku z kurzu. Tímto způsobem byli motivováni k psaní i studenti, kteří by se jinak psaní deníku nezištně neúčastnili. Ne všechny deníky se však vrátily vyplněné pečlivě. Některé záznamy byly jen velmi stručné a někdy chyběly celé týdny. V průběhu sběru dat byli všichni studenti povzbuzováni k pokračování a odevzdání i nekompletního materiálu, neboť chybějící části mohou být ve výzkumu doplněny jiným nástrojem, např. rozhovory (Dörnyei, 2007, s. 159). Naše počáteční obava z toho, že samostatná práce bude vyžadovat sebedisciplínu a motivaci k projektu, se potvrdila. Ukázalo se, jak důležité je být v kontaktu s informanty a povzbuzovat jejich motivaci k psaní. Domníváme se, že kombinace několika nástrojů (deníky, dotazníky a rozhovory) by mohla u našich oslovených respondentů vést v budoucím výzkumu k vytvoření pevnější sounáležitosti s projektem.

Během tří semestrů se podařilo získat několik desítek záznamů prvních týdnů, které by mohly sloužit spíše ke kvantitativní analýze zaměřené například na aspekty výuky uvedené v těchto zápisech. Naší snahou jako začínající výzkum-

7 Zde se ukázal první problém, kdy v několika případech se propojení nezdařilo, protože autoři první části nebyli identifikovatelní. Bude zapotřebí této situaci předejít, a to např. povinným označením iniciálami, nikoli heslem, kresbou apod., a v závěrečném rozhovoru se v případě pochybnosti ujistit, že došlo ke správnému spárování.

nice bylo vyvarovat se úskalím spojeným se snahou kvalitativně analyzovat příliš velké množství dat (Dörnyei, 2007). Proto bylo vybráno dvanáct deníků. Mezi kritéria výběru patřila úplnost deníku (úspěšné spojení první a druhé části deníku jednoho autora), snadná čitelnost a zastoupení obou pohlaví (šest žen: Kaelyn, Lydia, Vinnie, Brie, Kirsten a Caroline, a šest mužů: Jeremy, Alex, Jack, Kush, Andrew a Harry). Ukázalo se, že mužský styl je mnohdy výrazně úspornější než ženský. Deníky napsané ženami nám poskytly rozsáhlejší základ dat pro analýzu. Při dalším sběru dat tedy bude zapotřebí získat více dat i od mužů, nejspíše jiným nástrojem. Užší kontakt a spolupráce s informanty by také mohly vést ke kvalitnějším záznamům.

### 3 Kvalitativní analýza dat

Z analýzy počátečních záznamů vyplývají emoce ve spektru od spíše negativních spojených zejména s úzkostí, např. intimidated (Brie), overwhelmed (Andrew), anxious (Kirsten), k emocím spíše pozitivním—excited to learn (Jeremy, Alex). Nelze jednoznačně říci, že by z počátečních záznamů vyplynuly výrazně negativní emoce, jako tomu bylo v kvantitativní části uvedené výše v textu.

V průběhu semestru se záznamy obvykle týkají reakcí na právě ukončenou lekci, v níž komentují obsah lekce (co se naučili), případně aktivity, které proběhly (jak se to učili), a často také reflektují svůj postoj k obsahu a aktivitám a nakolik obsah výuky považují za užitečný pro svůj pobyt a interakci mimo třídu (co si o tom myslí). Již z počátečních záznamů je patrné, že faktory spojené s učební situací (jazykový kurz) a potřeba integrace hrají v procesu klíčovou roli.

Z konkrétního obsahu výuky se největší pozornosti dostává lexiku a gramatice. Základní gramatickou strukturu kurzu tvoří časování sloves v přítomném a později také minulém čase. Jak se dalo očekávat, část studentů považuje lexikum za zajímavější či důležitější oblast než gramatiku a část respondentů zase naopak. Několik studentů uvedlo, jak je pro ně důležité, že dovedou tvořit větné celky. Z tohoto důvodu mnozí ocenili výuku sloves (Kaelyn: Today we took another big step by learning to make complete sentences. Learning more verbs enables us to do so. Jeremy: I really enjoyed class today because we started to create actual sentences. Alex: I was finally able to start forming sentences. Lydia: I like that we are beginning to be able to form full sentences.) či schopnost využít spojovacích prostředků (Caroline: I no longer get frustrated because I do not know the basics like “and”, “or”, etc.). Časování českých sloves získalo mnoho komentářů a časté srovnání s jazyky, které studenti již studovali. Také slovní zásobu někdy srovná-

vají s jazyky, jež znají. V denících to byla především španělština, méně častěji pak francouzština.

Ze čtyř základních řečových dovedností (mluvení, psaní, čtení a poslech) se nejvíce komentářů týká poslechu. Studenti konstatují, že napsanému textu rozumějí, ale když mají poslouchat, často nerozumějí, přestože jednotlivá slova znají. Obtížná je pro ně rychlost projevu. V důsledku toho se jim často nedaří v interakci, protože se pokusí navázat hovor, ale nerozumějí odpovědím rodilých mluvčích (Caroline: I think one of the hardest things in class for me is listening. Jeremy: I am still struggling to hear conversations. Lydia: Even just listening to the exercises in class – they speak so quickly and it's so hard to understand, even if I know most of the words. Unfortunately, life does not slow down for me to understand. Brie: I've realized the never when I try to speak Czech to natives, they will respond too fast for me to understand (...) it makes it feel pointless to try and speak Czech.) Pro úspěšnou komunikaci v reálné situaci je nutné zvládnout výslovnost, jež je pro ně nejvýznamnějším aspektem produktivních řečových dovedností. Téměř všichni píš, že výslovnost je těžká, a to nejen na rovině určitých fonémů (Jeremy: I still cannot pronounce Ř.), ale setkáváme se i s komentáři slovního přízvuku (Jeremy: I am trying to get the hang of emphasizing the first syllable of the word. It is so different from English.) a s problémem výslovnosti v interakci s rodilými mluvčími obecně (Lydia: I'm still finding that pronunciation is the hardest part. Caroline: I think I'm really understanding when reading but I get frustrated in pronunciation. (...) I hope as my pronunciation improves they'll (locals) be more willing to attempt Czech. Kaelyn: I think the most challenging aspect of it was the accents. Not only I was definitely pronouncing words wrong, I also had difficulty (Lydia: I'm still finding that pronunciation is the hardest part. Caroline: I think I'm really understanding when reading but I get frustrated in pronunciation. (...) I hope as my pronunciation improves they'll (locals) be more willing to attempt Czech. Kaelyn: I think the most challenging aspect of it was the accents. Not only I was definitely pronouncing words wrong, I also had difficulty understanding them.). Zjištění, že výslovnost a poslech považují studenti za nejobtížnější zvládnutelné prvky jazyka, by se měla odrazit v plánování obsahu výuky a aktivit k procvičení v hodinách.

Studenti kromě obsahu výuky své záznamy doplňují informací o svém afektivním stavu či okolnostech, které v dané chvíli hrají roli v jejich učebním procesu. Na jejich soustředění a úsilí má vliv únava a nedostatek spánku, neboť kurz se koná v brzkou ranní hodinu. Prostý komentář „I was tired“ se objevuje mnohokrát u různých informantů. Studenti často cestují a jejich pozornost se už během hodin ztrácí někde v zahraničí (Alex: I was not as attentive as I usually am today. My mind was wandering, thinking about Krakow this weekend. Kirsten: It is al-

ways more difficult to concentrate on Thursdays because it's almost the weekend and we are often travelling). V polovině semestru a na jeho konci musejí psát testy a písemné práce, což ovlivňuje jejich motivaci k práci v hodině češtiny i mimo ni (Jack: have two tests tomorrow and two on Wednesday; Brie: I am swamped with work.). Výsledky v testech, a to nejen v češtině, jsou pro univerzitní studenty velmi důležité. Z tohoto důvodu vždy komentují činnost spojenou s kvízy (krátké testy na začátku hodiny) a testy (rozsáhlejší test v polovině semestru a závěrečný test): přípravu v hodině, někteří také strategie domácí přípravy, dále obtížnost testů, svoje výsledky a také dopad těchto výsledků na postoj k jazykovému kurzu, potažmo k procesu osvojování češtiny.

Důležitým aspektem formování postoje jsou emoce spojené s učební situací. Studenti v denících uvádějí, jaké emoce prožívají v souvislosti s výukou. Často vyjadřují radost (Alex: I enjoyed class today. Vinnie: Class was engaging. Kaelyn: I enjoyed the grocery store. It was a fun assignment.). Všichni se shodují na kladném hodnocení exkurzí mimo třídu a shodně je označují za zábavné (fun). Naopak emoce spojené se začátkem semestru jsou spíše negativní a představují je obavy, strach a nervozita. Také ve spojení se stresujícími situacemi, mezi něž patří nepochybně jak testy, tak i aktivity v neznámém prostředí (jako úkol spojený s nákupem na poště nebo exkurze do české školy), vyjadřovali studenti pocity úzkosti. Situace, které přinesly uspokojení a příjemné pocity, pak pomáhají studentům zvýšit sebevědomí a zlepšují jejich postoj ke studovanému jazyku. Pozitivní zkušenost vede k posílení ideálního cizojazyčného já.

V záznamech hraje velkou roli integrativní prvek. Studenti velmi často uvádějí potřebu interakce s místními, své pokusy o rozhovory v češtině, jak na ně reagují místní a zda se jim podařilo domluvit se. Komentář týkající se snahy o integraci a využití češtiny v reálné situaci se objevuje v různých místech ve všech denících. Pro ilustraci uvedeme několik citátů: Jeremy: I went to the grocery store yesterday and tried to only speak Czech. I made it about 5 seconds because I could not say what I wanted. (...) I also talked to an uber who did not speak English, I told him very awful directions and that I not not speak much Czech. Kaelyn: This was the first real circumstance where I asked a Czech a question in only Czech, no English, and received a reply in Czech. I saw this as a turning point of my time here in Prague. Brie: Our driver didn't know any English, we were able to some what converse. It made me realize how glad I am to be taking Czech. (...) I try to use some Czech everyday. Sometimes it works, sometimes it does not. Vinnie: People asked me for directions – this is a good feeling – finally not looking like a tourist anymore!) Tento úspěch či neúspěch v interakci hraje velkou roli při formování jejich postoje k učení se češtině.



Povaha zahraničního studijního programu amerických škol vede studenty často k vytvoření skupin se spolužáky a k jistému uzavření se v rámci své studijní komunity (Kinginger, 2008; Siegllová, 2008). Komunikace s Čechy v reálné situaci mimo třídu představuje u některých studentů aktivitu přesahující jejich „zónu komfortu“. Exkurze mimo třídu, kde studenti byli nuceni mluvit s místními, byť ne vždy jen česky, byly v denících hodnoceny pozitivně. Studenti se často nejprve cítili nejistě, ale po překonání zábran hodnotili tyto aktivity jako přínosné (Kirsten: Finding my location and communicating in Czech was not as difficult as I had imagined. Kush: Initially it was quite nerve wrecking to use the Czech I have learned so far to ask for directions (...) It was satisfying being able to understand the simple phrases and words.). Studenti se seznámí nejen se situací, s níž se mohou běžně setkat v reálném prostředí (nákup v supermarketu, hledání určitého místa, návštěva restaurace), což jim usnadní komunikaci v budoucnosti, ale její zvládnutí v rámci výuky jim může zvýšit jazykové sebevědomí, jak lze pozorovat z deníkových záznamů. Změna prostředí přispívá také ke zpestření výuky v duchu motivačního vyučování (Dörnyei, 2001). Vinnie a Harry se shodli na tom, že je „příjemné občas opustit třídu a jít ven“.

Jeden z výletů mimo jazykovou třídu získal výraznou odezvu. Koncem semestru navštíví studenti v rámci lekce češtiny českou školu.<sup>8</sup> V reakci se studenti shodli, jak se nejprve kontaktu báli, ale poté vyjádřili nadšení a mnozí z nich přání moci se do školy vrátit. Pro mnohé to byl moment, kdy si uvědomili i přes poměrně velkou jazykovou bariéru mezi českými žáky a americkými studenty, že jsou schopni vést jednoduchý rozhovor v reálné situaci s neznámými rodilými mluvčími (Kush: Being able to communicate simple Czech phrases to them was pretty rewarding.). Navíc získali další sociokulturní povědomí o životě v České republice (Lydia: I thought this was a very cool way of getting to observe Czech culture and practice language – zvýraznění původní).

## 4 Motivační profil

Deníkové záznamy jsou nástrojem kvalitativního výzkumu, jehož prostřednictvím jsou studenti posuzováni jako jednotlivci. Z analyzovaných deníků vyplývá vývoj, jenž u některých studentů sleduje společný vzorec. Počáteční postoj charakterizuje určitá míra nejistoty, avšak postupem času studenti nabývají zkušeností s jazykem v jazykové třídě i mimo ni a vytvářejí si k situaci postoj. Posuzují,

8 Jednu lekci kurzu stráví studenti návštěvou české základní školy či osmiletého gymnázia, jejímž cílem je mezikulturní výměna. Část hodiny se mluví česky a část anglicky, aby si obě zúčastněné skupiny procvičily cílový jazyk a dozvěděli se něco o sobě navzájem.

nakolik mohou využít obsah kurzu v reálných situacích, hodnotí svůj úspěch či neúspěch ve škole i mimo ni, přemýšlejí o tom, co je pro ně přínosem, co je těžké, snaží se překážky překonat. Hledají souvislosti mezi tím, co se již naučili, a tím, co je pro ně nové. Někteří studenti reflektují svůj vlastní „bod zlomu“ (jak napsala Kaelyn „turning point“), kdy si uvědomí svůj pokrok. Obvykle je to v situaci, kdy poprvé dokázali využít češtinu v reálné situaci. U Kaelyn to bylo na Masarykově nádraží, když musela zjistit, kolik stojí lístek na vlak, Lydia popsala svůj příspěvek na Instagramu česky bez použití překladače, Jeremy si uvědomil, že dokáže psát v celých větách (They were basic, nonetheless complete sentences.), a porozuměl otázce, kterou mu položil soused u výtahu v domě, v němž bydlí, což ho samotného překvapilo. Na konci však nejednou přichází pocit jisté marnosti, vedoucí ke smíšeným pocitům. Tito studenti totiž píší, že jazyk už nejspíš nevyužijí, avšak všichni dodávají, že vydaného úsilí nelitují (Jeremy: I must admit it is some what strange that I just spent 3 months learning a language that I most likely will not use again in my life. I think it was beneficial to learn. (...) I really did learn a lot (...) and I enjoyed it. Lydia: I am beginning to realize how little I will be able to use Czech in my life unless I move back here. Perhaps it will help me with learning other languages though. Brie: I realize that I have learned a lot of Czech. But I also have realized that there may never be a time where I will have to use it again. (...) I am glad that I had the opportunity to learn the complicated language.). Celkový postoj k osvojování češtiny vyznívá v závěrečných záznamech kladně, a proto je zapotřebí posílit celkový obraz mnohojazyčného ideálního já, do nějž zkušenost se studiem češtiny zapadne jako významná složka, nikoli v širším smyslu jako nevýznamný počín.

Při analýze motivačního profilu z hlediska cizojazyčného motivačního sebe-systému zjišťujeme, že v denících jsou zastoupeny všechny tři základní složky, jež jej tvoří (ideální cizojazyčné já, požadované cizojazyčné já a zkušenost s osvojováním cizího jazyka). Ideální cizojazyčné já se zde projevuje zejména jako silná potřeba komunikace v češtině mimo třídu a integrace s místními. Druhým silným prvkem ideálního cizojazyčného já byla potřeba zvládnutí jazyka alespoň na základní úrovni a s tím spojený akademický úspěch. Touha naučit se cílový jazyk a komunikovat v něm se prolíná s oblastí požadovaného cizojazyčného já, protože studenti touží uspět také formálně – v testech a zkouškách. Pokud tedy hovoří o strategiích, které volí při přípravě na testy, nebo o úzkosti spojené s akademickým neúspěchem, interpretujeme tyto záznamy jako složku požadovaného cizojazyčného já.

Nejvýraznější složkou L2MSS zastoupenou v datech je zkušenost s osvojováním cizího jazyka spojená zejména s učební situací, tj. s kurzem češtiny. Vý-

znamně zastoupen je zejména obsah výuky, s důrazem na problémové jevy jako poslech či výslovnost a konkrétní prvky jazykového systému, jež studenti považují za klíčové (gramatika a lexikum). Dalšími faktory spojenými s kurzem češtiny jsou zvolená metodika a osobnost učitele. Významnou roli hrají také emoce a afektivní stav spojený s učební situací. Konkrétní příklady byly uvedeny v části o proměnách motivace v průběhu semestru, zde je pro přehlednost shrnuji v tabulce:

Složka modelu L2MSS	Vybrané faktory opakovaně zastoupené v denících
Ideální cizojazyčné já	Potřeba komunikace v cílovém jazyce, potřeba zvládnutí dílčích aspektů jazyka, potřeba akademického úspěchu.
Požadované cizojazyčné já	Učební strategie, obava z akademického neúspěchu.
Zkušenost s L2	Obsah výuky, metodika, osobnost učitele, problémové jevy při práci ve třídě (poslech, výslovnost), klíčové prvky jazykového systému (gramatika, lexikum), afektivní stavy spojené s učební situací.

*Tabulka: Faktory motivačního sebesystému zastoupené v denících*

## 5 Pedagogické implikace

Skutečnost, že mezi klíčové faktory patřila konkrétní učební situace, přenáší na tvůrce obsahu výuky a vyučující (pokud nejde o stejnou osobu) velkou míru zodpovědnosti za utváření postojů studentů k cílovému jazyku. Při plánování obsahu výuky by tvůrce osnov měl mít na paměti čtyři motivační komponenty týkající se kurzu (Dörnyei, 1994): zájem, relevance, očekávání (úspěchu) a uspokojení z výsledku. Obsah kurzu, aktivity v lekcích, poskytování zpětné vazby a další prvky výuky by měly splňovat požadavky na vyučování, které vede ke kladnému postoji studentů, potažmo zvyšování jejich motivace.

Studenti shodně vyjádřili velkou potřebu integrovat se do místní kultury. Osnovy kurzu by měly zahrnovat maximum příležitostí k nácviu reálných situací nejen mimo třídu, ale také exkurze mimo ni, aby si studenti vyzkoušeli svou kompetenci v praxi. Jde například o hledání určitého místa v okolí školy, zjišťování cen potravin v supermarketu, hledání výrobků v obchodě, zjišťování urči-

tých informací v okolí či zprostředkování dalšího kontaktu s rodilými mluvčími. Přestože se situace, kdy mají studenti opustit známé prostředí třídy a vydat se do neznáma, může setkat s pocity obav a nejistoty, přináší její zvládnutí emoce pozitivní a posiluje jazykové sebevědomí.

Ve výuce je dále vhodné zařadit aktivity k procvičení a zlepšení řečových dovedností, které studenti v denících zaznamenali jako problematické. Nejčastěji uvedli poslech a s mluvením spojenou výslovnost. Poslech a výslovnost jsou klíčové faktory pro úspěšnou interakci, po níž většina studentů touží. Je proto zapotřebí poskytnout více prostoru k procvičení těchto jevů, aby studenti získali větší jistotu, jež může vést k úspěšnější komunikaci, lepšímu výkonu a k celkové podpoře ochoty komunikovat.

Z deníkových záznamů dále vyplývá, že většina studentů srovnává studovaný jazyk s dalšími cizími jazyky, jimž se již učili, což potvrzuje hypotézu, že studenti při osvojování L3 a dalších navazují na předchozí osvojované jazyky. Bylo by tedy vhodné (pokud to daná výuková situace umožňuje) postupovat podle zásad didaktiky mnohojazyčnosti (u nás např. Janíková, 2013). Fenoménu osvojování a vyučování češtiny v kontextu mnohojazyčnosti by mohla být věnována další odborná studie a toto téma by se mohlo stát předmětem dalšího výzkumu. V kontextu našeho příspěvku lze pouze doporučit podporovat u studentů ideální mnohojazyčné já, uvědomění si souvislosti s dříve studovanými jazyky a možnou návaznost na další jazyky v budoucnosti.

Studenti si v závěru kurzu uvědomují instrumentální i integrativní hodnotu alespoň částečného osvojení místního jazyka. Toto uvědomění však mnohdy nastává až v průběhu pobytu, u mnohých pak netvoří součást ideálního cizojazyčného já na počátku. Ushiodová (2017) doporučuje obecně posilovat pozitivní postoj k mnohojazyčnosti a zvyšovat potřebu ideálního mnohojazyčného já. V rámci našeho působení na studenty máme jen omezenou možnost vlivu na jazykovou ideologii v širším smyslu. Nicméně vyučující může v jazykovém kurzu na studenty působit vlastním příkladem, vést je k nadšení pro cizí jazyky a posilovat obraz jejich ideálního cizojazyčného či mnohojazyčného já. Úkolem učitelů češtiny v tomto typu kurzů by mělo být také pomoci studentům uvědomit si, že dopad jazykového kurzu nekončí překročením státní hranice, že vzdělávací zkušenost formuje jejich identitu a může ovlivnit také jejich další případné studium jiných jazyků či chápání odlišných kultur.

Někteří naši respondenti uvedli, že si teprve během pobytu uvědomili, jak důležité je pro ně alespoň částečné zvládnutí místního jazyka. Tito studenti měli jazykový kurz jako povinný. Domníváme se, že vzhledem k celkově nízké podpoře motivace ke studiu cizích jazyků v anglofonním prostředí je vhodné v rámci

studijních pobytů jazykový kurz vyžadovat jako povinný, zároveň však jazykovou výuku a obsah kurzu maximálně přiblížit potřebám těchto studentů, tj. maximalizovat integrativní prvek osvojování jazyka, vytvořit dostatek příležitostí k využití v reálných situacích, testy a hodnocení využívat v duchu motivačního vyučování apod. Konkrétní doporučení, jak vytvořit a udržovat motivační prostředí v jazykové třídě, nabízí např. Dörnyei (2001) nebo Dörnyei a Kubanyova(2014).

## 6 Hodnocení výzkumného nástroje a závěrečné poznámky

Provedený předvýzkum splnil vytyčené cíle, neboť:

1. přinesl kvalitativní data pro analýzu faktorů ovlivňujících osvojování češtiny z pohledu studentů,
2. pomohl „zmapovat terén“ a určit, s jakými riziky by se mohl potýkat výzkum samotný,
3. analýza dat přinesla pedagogické implikace pro daný typ kurzu.

Analýza dat dále potvrdila hypotézu, že motivace studentů má dynamický charakter, proměňuje se a učební proces během jazykového kurzu ovlivňují různé faktory. Zároveň také vyplynulo, že mezi informanty existují velké rozdíly nejen v rozsahu záznamů, ale také v zachycení faktorů, jež považují za důležité.

Významnou limitací této studie je nedostatek dalších dat k analýze motivace jednotlivců a vytvoření několika podrobnějších motivačních profilů. Zatím máme spíše obecnou představu o proměnách motivace, nikoli detailní obraz jednotlivých informantů. Hlubší poznatky by měl přinést další výzkum, jehož prostřednictvím proběhne sběr dat také jinými nástroji (rozhovory, dotazníky, obsahová analýza), čímž nám poskytne širší obraz jednotlivců a faktorů ovlivňujících proces osvojování češtiny v průběhu jejich pobytu v České republice. Tato data poskytnou základ pro úpravu dotazníků pro následné kvantitativní šetření.

Realizovaná pilotní fáze nám pomohla zjistit, jaké možnosti pro výzkum poskytuje kontext kurzů češtiny v uvedeném programu. Podobný postup plánujeme zvolit také u jiné skupiny studentů, a to v programu Erasmus+ na Fakultě humanitních studií UK. Tyto programy jsou na první pohled podobné, ale existují mezi nimi určité odlišnosti (Kinging, 2008). Výzkum by mohl přinést více poznatků o případných podobnostech a rozdílech ve vnímání faktorů, které ovlivňují postoj ke studiu a užívání českého jazyka. Domníváme se, že vzhledem k odlišnému prostředí, z něhož informanti pocházejí, a jazykové politice EU, jež se od americké jazykové ideologie odlišuje, by zkoumání mo-

tivace studentů z evropských zemí mohlo přinést další nové poznatky v oblasti motivace ke studiu češtiny jako cizího jazyka a v problematice mnohojazyčného já.

## Literatura

- ALLEN, H. W. (2010). Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, 43, 27–49.
- BAILEY, K. M. (1991). Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game. In: Sadtono, E. *Language acquisition and the second/foreign language classroom*. Anthology Series 28. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 60–02.
- BAILEY, K. M. – OCHSNER, R. (1983). A methodological overview of the diary studies: Windmill tilting or social science? In Bailey, K. M. – Long, M.H. – Peck, S. *Second Language acquisition studies*. Boston: Heinle & Heinle/Newbury House, 188–198.
- BOO, Z. – DÖRNYEI, Z. – RYAN, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 147–157.
- CARROLL, J. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, 1, 131–151.
- COOK, V. (2016). Premises of multi-competence. In V. Cook & Li Wei (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence* (pp. 1–25). Cambridge: Cambridge University Press.
- DAVIDSON, D. (2010). Study abroad: When, how long, and with what results? New data from the Russian front. *Foreign Language Annals*, 43 (1), 6–25.
- DÖRNYEI, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: CUP.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: OUP.
- DÖRNYEI, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- DÖRNYEI, Z. – KUBANYOVA, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: building vision in the language classroom*. Cambridge: CUP.

- DÖRNYEI, Z. – USHIODA E. (2011). *Teaching and researching motivation*. 2<sup>nd</sup> ed. Harlow: Longman.
- Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47.
- DUFF, P. (2017). Commentary: Motivation for Learning Languages Other Than English in an English-Dominant World. *The Modern Language Journal*, 101, 597–607.
- FRANCESCHINI, R. (2011). Multilingualism and multicompetence: A conceptual view. *Modern Language Journal*, 95, 344–355.
- FREED, B., ed. (1995). *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fuková, P. (2015). Motivace k učení se němčině po angličtině a ovlivňování této motivace učitelem ve výuce: přehledová studie. In Janíková, V., Píšová, M., Hanušová, S. (Eds.). *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům II*. Brno: Masarykova univerzita, 35–47.
- Fry, J. (1988). Diary studies in classroom SLA research. Problems and prospects. *JALT Journal*, 9 (2), 158–167.
- GARDNER, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R. (2009). Gardner and Lambert (1959): Fifty years and counting. Canadian Association of Applied Linguistics Symposium presentation, Ottawa, ON, May 2009.
- HENRY, A. (2017). L2 motivation and multilingual identities. *Modern Language Journal*, 101, 548–565.
- HERNÁNDEZ, T. A. (2010). The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study-abroad context. *Modern Language Journal*, 94, 600–617.
- IRIE, K. – RYAN, S. (2014). Study abroad and the dynamics of change in learner L2 self-concept. In *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 343–366). Channel View Publications.
- ISABELLI-GARCÍA, C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. *Language Learners in Study Abroad Contexts*, 15, 231–258.
- JANÍK, M. (2014). Mnohojazyčnost jako dílčí cíl výuky cizích jazyků a možnosti její podpory. *Pedagogická orientace*. 24(3), Olomouc: Česká pedagogická společnost, 330–352.
- JANÍK, M. (2017). *Mnohojazyčnost ve výuce němčiny jako dalšího cizího jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.

- JANÍKOVÁ, V. et al. [online] (2013). *Vícejazyčná lingvistická terminologie*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- JANÍKOVÁ, V. (2013). *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (2016). *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN. ISBN 978-80-7422-480-5. <http://www.czechency.org/>
- KINGINGER, C. (2008). Language learning in study abroad: Case histories of Americans in France. *Modern Language Journal Monograph Series*, Vol. 1. Oxford: Blackwell.
- MACEK, P. (2008). Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In Výrost, J. – Slaměník, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 89–109.
- MARKUS, H. – NURIUS, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- MATSUMOTO, K. (1987). Diary studies of second language acquisition: A critical overview. *JALT Journal*, 9 (1), 17–34.
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- ORTEGA, L. (2013). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63 (Supplement 2013), 1–24.
- PŘEVŘÁTILOVÁ, S. (2019). Should we make them study Czech while they study here? Change of Students' Attitudes towards Learning Czech during Study Abroad. *Studie z aplikované lingvistiky*. Praha: UK FF, 52–65.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme [online] (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- SCHUMANN, F. E. – Schumann J. H. (1977). Diary of a language learner: An introspective study of second language learning. In *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a second language – Trends in research and practice*. Washington, DC: TESOL, 241–249.
- SCHMIDT, R. W. – FROTA, S. N. (1986). Developing basic conversational ability in second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 237–326.
- SIEGLOVÁ, D. (2008). Role jazykového postavení v adaptaci studentů z USA v české společnosti. In *Etnické komunity v české společnosti*, s. 84–104. Praha: Ermat.



- ŠEBESTA, K. (2014): Druhý a cizí jazyk: Osvojování a vyučování. Terminologický slovník. Praha: UK FF.
- THOMPSON, A. (2017). Language Learning Motivation in the United States: An Examination of Language Choice and Multilingualism. *The Modern Language Journal*, 101: 483–500.
- USHIODA, E. (2017). The Impact of Global English on Motivation to Learn Other Languages: Toward an Ideal Multilingual Self. *The Modern Language Journal*, 101, 469–482.
- VALKOVÁ, J. (2014). *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: UK FF.
- VETTER, E. (2014). Combining formal and non-formal foreign language learning: first insights into a German-Spanish experiment at university level. *Studie z aplikované lingvistiky*. Special Issue: Teaching and learning foreign languages. Praha: UK FF, 39–50.

# ANALÝZA DISKURZU VYBRANÝCH ČESKÝCH FOOD BLOGŮ

## Discourse Analysis of Selected Czech Food Blogs

Barbora Blahnová

**Abstrakt:** *Uživatelské webové blogy, pro které je charakteristické sdílení vlastních autorských receptů (tzv. food blogy), jsou považovány za součást mediálních obsahů a vykazují na jednu stranu společné rysy s ostatními kulinářskými diskurzy, na druhou stranu mají svá specifika, která jsou dána především jejich multimodální povahou. Tento příspěvek představí výsledky výzkumu, který se zaměřil na společné jazykové i formální rysy food blogů, ale také na specifické projevy jednotlivých autorů těchto blogů. Autorka provedla hloubkovou kvalitativní analýzu diskurzu 68 příspěvků ze tří populárních českých food blogů – P&G foodies, MamaChef a Kitchenette. Analyzované příspěvky byly na blozích publikovány v prvním pololetí roku 2019. Výzkum se zaměřil na jednotlivé jazykové roviny, ale také na jednotlivé oddíly příspěvků, protože tyto oddíly v rámci jednoho příspěvku vykazovaly odlišné styly a postupy.*

**Klíčová slova:** *food blog; analýza diskurzu; lingvistická analýza; kulinářský diskurz; prostředky multimodální komunikace*

**Abstract:** *Blogs, which share personal recipes and are called food blogs are on the one hand considered as part of the media content, have common features with other culinary discourses, on the other hand they have their specifics, which are given mainly by their multimodal nature. This paper will present the results of the research that focused on the common language and formal features of food blogs, but also on the specific language of individual authors of these blogs. The author performed an in-depth qualitative analysis of the discourse of 68 articles from three popular Czech food blogs – P&G foodies, MamaChef and Kitchenette. The analyzed articles were published on blogs in the first half of 2019. The research focused on individual linguistic levels, but also on individual sections of articles as these sections showed different styles and methods within one article.*

**Keywords:** *food blog; discourse analysis; linguistic analysis; culinary discourse; means of multimodal communication*

## 1 Úvodem

Mediální obsahy věnující se jídlu a gastronomii jsou celospolečensky velmi populární. Není proto divu, že se staly středem pozornosti výzkumů v oblasti sociologie, etnologie, etnografie či lingvistiky. V lingvistice byla dosud v českém prostředí pozornost věnovaná zejména televizním či rozhlasovým pořadům o vaření, gastronomickým časopisům, kuchařským knihám či internetovým čtenářským fórům. Například Eliška Camrdová (2020) se ve své diplomové práci zabývá kulinářským televizním pořadem *Herbář* a jeho marketingovými strategiemi a komunikačními kanály, z nichž nejvíce prostoru autorka věnuje sociálním sítím pořadu a jazykové charakteristice komunikace zprostředkované těmito sítěmi.

Nedílnou součástí diskurzu, zabývajících se vařením a souvisejícími tématy, se staly internetové food blogy, které začaly vznikat krátce poté, co se ve webovém prostředí objevila služba umožňující vznik subjektivního, na aktuální dění zaměřeného žánru – tzv. blogu (Osvaldová, 2017, s. 47). Food blogy jsou široce definovány jako blogy zaměřené primárně na jídlo. Protože jsou většinou vytvářeny neprofesionálními kuchaři, pokračují v tradici kuchařských knih a odrážejí zájem přispívat k lidové kultuře (Lofgren, 2013). Stefan Diemer a Maximiliane Frobenius (2013) považují food blogy za subžánr, který kombinuje prvky tištěných kuchařek či deníkových textů a využívá prvky specifické pro web (Diemer – Frobenius, 2013, s. 54).

Daniela Cesiriová (2020) uvádí, že zamýšleným publikem food blogů je zjevně veřejnost, která s blogery sdílí jejich zájmy, stravovací návyky, preference či životní styl (Cesiri, 2020, s. 45). Od tištěných kuchařek se food blogy liší především v integraci multimodálních funkcí. Zahrnují například videa, obrázky, webové odkazy apod. (Diemer a kol., 2014). Obsahují navíc prvky mluveného jazyka. Jana Hoffmanová (2017) uvádí, že většina textů se pohybuje mezi póly psanosti a mluvenosti a různě kombinuje jejich charakteristiky. Do sféry tzv. „mluvené psanosti“ pak vedle osobních dopisů, SMS zpráv, emailů, internetových diskuzí a chatových konverzací staví i některé blogy (Hoffmanová, 2017).

Verbální a vizuální prvky food blogů se snaží zasáhnout co největší množství smyslů – přímo působí na zrak a sluch, nepřímou pak také prostřednictvím popisu a vizuální reprezentace jídel vyvolávají chuť a vůni (Cesiri, 2020, s. 7).

Food blog přijímá design a technické vlastnosti blogů a tematicky se točí kolem přípravy, konzumace, nákupů a fotografování rozličných druhů jídel a pití. Další společná témata food blogů jsou nové recepty, kalorické hodnoty potravin, hubnutí, hodnocení restaurací, pokrmy pro děti nebo jídlo na různé společenské události (Diemer – Frobenius, 2013, s. 54–55). Kombinují tak jazyk specifický

pro recepty či pro texty spjaté s výživou a narativy food blogerů vztahující se k jejich rodinné historii, místním tradicím a kulturním důsledkům souvisejícím s rituálem přípravy a konzumace pokrmů (Cesiri, 2020, s. 6–7).

Webová stránka food blogu se zpravidla skládá z několika částí. V horní části se nachází název food blogu a pod ním většinou banner s logem. Titulky jednotlivých příspěvků pak bývají doplněny o jméno autora blogu a datum. Po titulku zpravidla následuje fotografie hotového pokrmu. Samotný text se pak skládá ze tří hlavních částí: v první řadě jsou to úvodní odstavce se základními informacemi, které mají většinou podobu vypravování, dále následuje vlastní recept a pod ním se nacházejí komentáře čtenářů (Diemer – Frobenius, 2013, s. 55–56).

Vlastní text receptu zpravidla obsahuje seznam ingrediencí a postup přípravy rozdělený do několika kroků. Závěrečné odstavce často obsahují informace o tom, jak jídlo podávat, či alternativní přísady (Cesiri, 2020, s. 86). Text navíc může být doplněn o fotografie pořízené při přípravě pokrmů a o hypertextové odkazy. Na stránkách blogu bývají umístěny také reklamy, v bočním sloupci se většinou nachází archiv příspěvků a odkazy na další blogy (Diemer – Frobenius, 2013, s. 56).

Food blogy jsou součástí širší tendence k vytváření online obsahu samotnými uživateli. Jennifer Lofgrenová (2013) se domnívá, že food blogy dále ovlivňují jiné žánry týkající se potravin (např. televizní pořady, časopisy) a měly vliv také na zvyšující se popularitu sdílených fotografií na webových platformách jako jsou Instagram nebo Pinterest. Zároveň však mají vliv také obecně na trendy v používání konkrétních potravin, ve stravování či vaření (Lofgren, 2013).

Na jazyk food blogů psaných v českém jazyce se teprve postupně začíná obracet větší pozornost. Opíráme se proto převážně o poznatky zahraničních výzkumů, které se zaměřily na kulinářský diskurz a na jazyk food blogů a nahlížely na food blogy jako na žánr počítačem zprostředkované komunikace (Gerhardt, 2013; Cesiri, 2020; Diemer; Frobenius, 2013). Tyto poznatky byly získány pomocí korpusové lingvistiky a diskurzivní analýzy. Musíme však brát ohled také na to, že české food blogy se od těch zahraničních mohou v některých rysech lišit.

## 2 Představení výzkumné metody

Pro analýzu českých food blogů jsme zvolili kvalitativní výzkumnou metodu nazývanou analýza diskurzu. Protože všechny analyzované příspěvky s recepty měly velmi podobnou strukturu skládající se z menších poměrně samostatných celků (název článku, úvod, seznam ingrediencí, postup), jež vykazovaly některé společ-

né rysy, postupovali jsme během analýzy po těchto oddílech. V rámci nich jsme jednotlivé jevy řadili do kategorií, které odpovídají jazykovým rovinám (lexikum, morfologie, syntax), zvláštní pozornost jsme věnovali také stylu a pragmatice.

V rámci jednotlivých kategorií jsme následně vysledované jevy rozdělili do užších podkategorií. Jevy z oblasti lexikologie jsme například roztrídili na slova cizího původu, terminologii typickou pro kulinařský diskurz, výrazy charakteristické pro mluvený jazyk, výrazy zajišťující časovou posloupnost činností, hodnotící adjektiva apod. V rámci syntaxe jsme si všimli zvláště elips, parcelací nebo délky souvětí. Na úrovni stylu jsme vyznačili prostředky a konstrukce typické pro konkrétní autory nebo pravopisné nedostatky. Pragmatická rovina zase zahrnovala zejména různé prostředky zajišťující interakci se čtenáři.

Kromě výše uvedených kategorií jsme vytvořili samostatnou kategorii pro prostředky související s multimodální povahou food blogů, která zahrnovala například práci s fotografiemi, užití emotikonů nebo hypertextové odkazy obsažené v textech příspěvků. Zejména v souvislosti s úvodními odstavci příspěvků jsme vytvořili kategorii týkající se různých témat. Takovými opakujícími se tématy byly například odkazování na místo, odkud pokrm pochází, zmínka o motivaci, která vedla autory ke vzniku receptu, nebo informace ze soukromí autorů.

### 3 Analyzovaný materiál

O vzrůstající popularitě food blogů na české scéně vypovídá i vznik projektu *Food blog roku*. Výsledky posledního ročníku této soutěže se staly podkladem při vymezení našeho výzkumného materiálu. Soutěž *Food blog roku* vyhlašuje nejoblíbenější food blogy na české scéně, a to v mnoha kategoriích. Poslední ročník této soutěže se konal na podzim 2019 a své vítěze vyhlášoval již po šesté. Pro naši analýzu jsme vybrali příspěvky tří food blogů – *P&G foodies*, *MamaChef* a *Kitchenette* – jež se v loňském ročníku soutěže umístily na prvních příčkách.

Materiál, který jsme analyzovali, se dohromady skládá z 68 příspěvků, z nichž 64 obsahuje recepty, 3 se věnují cestování a 1 tématu souvisejícímu s mateřstvím. Tyto příspěvky byly zveřejněny v období prvního pololetí 2019, tedy od ledna do června. Současně se jedná o období, v němž byly zveřejněny články, které byly pravděpodobně zahrnuty do hodnocení během volby vítězů posledního konaného ročníku soutěže.

Blog *P&G foodies* nese v názvu první písmena křestních jmen jeho autorů – Petra a Gabi. Autoři se vyhýbají rafinovanému cukru, pečivu, kravskému mléku nebo těstovinám. Jejich recepty jsou často také bezlepkové, veganské nebo vege-

tariánské. Kromě receptů sdílejí Petr a Gabi na svém blogu se čtenáři také zážitky z cest, informace o vznikajícím bistru, tipy na vánoční dárky, zážitky z kurzů vaření, hodnocení navštívených restaurací, ale také některé informace z osobního života (např. o jejich svatbě).

Autorkou blogu *MamaChef* je devětadvacetiletá Martina Hladjuk. Autorka blog nepovažuje za čistě food blogový, přestože právě příspěvky s recepty na blogu převládají. Už jeho název naznačuje, že primárně je spjat s autorčinou rolí matky. Články na blogu *MamaChef* jsou rozděleny do několika kategorií. Největší prostor je věnován oddílu Jídlo, v němž autorka sdílí své recepty. Další kategorie se věnují tématům souvisejícím s autorčíným soukromím (např. svatební přípravy, život online), cestování a tématu mateřství (rady a tipy pro rodiče – např. cestování s dětmi, vaření příkrmů apod.).

V kategorii Kuchyň slávy byl vítězem vyhlášen blog *Kitchenette*, jehož autorkou je Markéta Pavleje. Blog byl spuštěn v únoru 2012. Autorka na něm sdílí recepty, které připravuje hlavně pro svoji rodinu – do jejího blogu se často promítá, že je matkou tří dětí. Inspiraci čerpá ze zahraničních blogů. V roce 2014 své recepty vydala také knižně, kniha nese název *Kitchenette: Rok v kuchyni*. Dále autorka provozuje internetový obchod *Kitchenette shop*, kde nabízí nejen suroviny a vybavení do kuchyně, ale také například hračky, dekorace nebo bytové doplňky. Autorka na svém blogu prosazuje zdravé recepty z čerstvých, regionálních a sezónních surovin. Dbá také na to, aby suroviny, z kterých vaří, byly v bio kvalitě, například z farmářských prodejen.

## 4 Společné jazykové rysy analyzovaných food blogů

Ukázalo se, že všechny analyzované food blogy mají ustálenou strukturu receptů – recepty jsou vysoce organizované a pečlivě uspořádané, aby byly pro uživatele co nejpřehlednější. Každý recept nese určitý název, po němž následuje titulní fotografie hotového servírovaného pokrmu.

Převážná většina receptů poté obsahuje subjektivně laděný úvodní oddíl. Ten má podobu souvislého textu a nejčastěji se v něm autoři zabývají motivací, která je k danému receptu přivedla, nebo některou z ústředních surovin receptu. Tyto úvodní odstavce mají charakter spontánního neformálního projevu, který obsahuje prvky mluveného jazyka (Schneiderová, 2015, s. 92–94). Autoři v textu nechávají čtenáře nahlédnout do svého soukromí. Dosahují tak přátelské atmosféry, přístupnosti a srozumitelnosti textu a usilují o interakci s recipienty.

Za úvodními odstavci, jejichž cílem je zejména motivovat čtenáře k vyzkoušení receptu, stojí časový údaj určující trvání přípravy pokrmu a informace o tom, pro kolik porcí je uvedené množství zamýšleno. Na blogu *MamaChef* nacházíme navíc údaj o náročnosti přípravy. Každý recept dále obsahuje seznam ingrediencí. Ukázalo se, že tento seznam se neskládá z pouhého názvu suroviny a údaje o potřebném množství, ale často obsahuje také adjektiva hodnotící kvalitu surovin (např. *čerstvý, domácí, kvalitní*), dějová adjektiva, která vyjadřují činnost, jež by měla předcházet samotnému pracovnímu procesu popsanému v postupu (např. *strouhaný, očištěný, vařený*), nebo různé alternativní suroviny (např. *100–150 ml vývaru nebo vody; libovolně můžete použít i jinou pevnou zeleninu*). Recipient tak má na výběr z více možností. V rámci seznamu surovin se u některých receptů setkáváme s následnou strukturací ingrediencí podle hlavních kroků postupu.

Poslední společnou (a zásadní) částí analyzovaných blogů je popis postupu. I v rámci něj je text rozdělen na menší celky, které jsou pro lepší orientaci opatřeny čísly. Text postupu je charakteristický pečlivou chronologií, jednoduchostí a úsporností vyjádření nebo podrobnou popisností. Cílem těchto jazykových postupů je zejména vést recipienty tak, aby úspěšně dosáhli očekávaných výsledků. Na blozích *MamaChef* a *Kitchenette* jsou pokyny vyjádřeny ve 2. osobě plurálu rozkazovacího způsobu, na blogu *P&G foodies* pak autoři zvolili formu 1. osoby plurálu.

Aby byla zmírněna direktivnost pokynů, jsou jazykově ztvárněny v podobě rad a doporučení. K tomu autoři volí zejména modální slovesa *mocet, mít a muset* ve spojení s infinitivy (např. *okraje by se neměly dotýkat; omáčka nesmí vařit*). V rámci rad a doporučení autoři varují, na co si při přípravě dát pozor, složitější kroky podrobně vysvětlují, a dokonce předpokládají, jaké scénáře by během přípravy mohly nastat, a reagují na ně, čímž vzbuzují dojem zpětné vazby. Zároveň však uvádějí i alternativy, a to jak k některým krokům postupu, tak k surovinám nebo jejich množství (např. „[...] tento recept funguje i s masem – kuřecím, krůtím, vepřovým anebo i hovězím“). Dávají tak čtenářům k dispozici více možností, jak při přípravě postupovat v závislosti na okolnostech, a možnost osobní preference (Fischer, 2013, s. 113–116).

Úspornosti vyjádření je dosaženo například pomocí eliptických konstrukcí (např. „*Nejvíce oblíbený způsob zpracování je na salát nebo třeba na dip*“). Koherenci textu a zřetelnou posloupnost jednotlivých činností zajišťují časové či strukturální příslovce a časové spojky (např. *mezitím, poté, ihned, až*). K vyjádření výsledku jednotlivých činností slouží v textech food blogů příslovečné spřežky (např. *nahrubo, doměkka, dozlatova*). Texty jsou bohaté na adjektiva, která vyjad-

řují jak vlastnosti jednotlivých surovin (např. *hustý, krémový, kvalitní*), tak emoce autorů (např. *krásný, oblíbený, božský*).

Od čtenářů se očekává jisté předchozí zkušenosti s kulinářským diskurzem. V textech se vyskytuje slovní zásoba typická pro tento typ diskurzu – např. plnovýznamová slovesa z oblasti gastronomie (např. *restovat, zesklovatět, hníst, temperovat*), ustálené fráze (např. *za stálého míchání, dle chuti, na skus*) nebo označení pokrmů v původních jazycích (*dhál, gnocchi, butter chicken*). Čeština disponuje velkým množstvím těchto kulinářních lexikálních výpůjček, což svědčí o značném vlivu cizího jídelníčku (Salzmann, 1996, s. 170).

Zajímavým jazykovým jevem, který jsme upozorovali na blozích *P&G foodies* a *Kitchenette*, bylo nadměrné užívání zvrtného zájmena „si“ (např. *rozpusťte si máslo, předežhřejeme si troubu*). Jedná se zřejmě o jeden z prostředků, pomocí něhož je do textu zahrnut samotný recipient.

Po syntaktické stránce nejsou texty analyzovaných food blogů příliš komplikované, skládají se nejčastěji z vět jednoduchých a z dvouvětých souvětí. Nejrozvtížejší věty se vyskytují v úvodních částech, což souvisí se zmíněnou blízkostí k mluvenému projevu. Naopak texty postupu tendují spíše k úspornému vyjádření, aby byla zachována jasnost a přehlednost pokynů. Z hlediska pravopisu jsou pro analyzované blogy charakteristické určité nedostatky. Nejčastěji se jedná o chybnou interpunkci (zřejmě pod vlivem intonace v mluveném jazyce) a překlepy. V textech se také hojně vyskytují hovorové a nespisovné výrazy.

## 5 Specifické rysy diskurzu jednotlivých autorů

Přestože jsme pro výzkum vybrali tři články, setkali jsme se čtyřmi autorskými diskurzemi, protože blog *P&G foodies* má autory dva. Styl autorů Petra a Gabi vykazoval nejzřetelněji prvky mluveného nepřipraveného projevu. Texty obsahovaly například řadu neformálních výrazů či nespisovných jazykových prostředků (např. *tousták, dovča, tenhle, nevím, s krávama, mrzutej* apod.). Autoři dále komentují vlastní proces psaní, zpochybňují vlastní autoritu, nebo se dokonce staví do role nespolehlivých vypravěčů.

V příspěvcích, pod nimiž byl podepsán Petr, se projevila větší snaha dosáhnout originality a atraktivity textu a čtenáře pobavit. Autor volil neobvyklou slovní zásobu (např. *kontaminovat těsto lepkem, potřísnit koláč*), častěji oslovoval čtenáře, používal obrazná vyjádření (např. *skládání jablečných puzzlů*), ale jeho text obsahoval také větší množství pravopisných nedostatků než texty Gabiny.

Příspěvky Martiny Hladjuk z blogu *MamaChef* se jevily jazykově vytríbeněj-



ší, přestože též obsahovaly prvky mluvenosti. Z hlediska slovní zásoby považujeme za specifický rys autorčina diskurzu užití nářečního výrazu (*povidlí*) a volbu neobvyklých slovesných předpon (*zakápnout, zašlehat, zacukrovat* apod.).

Pro autorku blogu *Kitchenette* je charakteristické, že klade důraz na farmářské, sezónní a regionální suroviny. Často také poukazuje na výživové hodnoty zvolených ingrediencí. Její recepty jsou jednoduché na přípravu. Autorka v textech několikrát odkazuje i na další činnosti, kterým se věnuje. V úvodních textech jejích receptů se projevuje tendence připojit na závěr rozloučení, přání dobré chuti či úspěchu při vaření. Ve snaze o co nejpřesnější pokyny autorka využívá také přirovnání.

## 6 Charakteristika neязыkových prostředků analyzovaných food blogů

Všechny tři analyzované blogy mají téměř totožnou strukturu příspěvků s recepty – každý z nich nese název, poté zpravidla obsahuje subjektivně laděný úvod, po kterém následují seznam ingrediencí a text postupu. Články jsou navíc opatřeny štítky, jež recepty zařazují do kategorií podle doby přípravy, typu stravování, hlavních použitých surovin, denní doby, pro níž je pokrm určený, či podle toho, o jaký druh pokrm nebo chod se jedná.

Pro analyzované food blogy jsou také charakteristické prostředky multimodální komunikace. Velký důraz je kladen na fotografie, které plní primárně estetickou funkci. Všechny analyzované recepty jsou opatřeny titulní stylizovanou fotografií hotového servírovaného pokrmu, další fotografie pak doprovází text receptů a zajišťují částečně jejich přehlednější členění na jednotlivé sekce. Na fotografiích jsou kromě hotových pokrmů zachyceny také momenty z jejich přípravy, hlavní suroviny nebo výrobky použité v rámci placené spolupráce. Některé z fotografií ale přímo nesouvisí s připravovaným pokrmem – jejich cílem je dodat receptům atmosféru místa, z něž recept pochází, nebo atmosféru přímo z kuchyně food bloggerů (např. zachycují, jak se na přípravě pokrmu podílely autorkiny děti).

Ke zjednodušení orientace v textu a zdůraznění podstatných informací slouží v příspěvcích tučné písmo a podtržení. Na blogu *MamaChef* se také v úvodu receptů setkáváme s iniciálou. V souvislosti s tendencí k mluvenosti projevu využívají autoři několik druhů z grafických znaků vytvořených emotikonů, které ubírají textům na vážnosti a direktivnosti.

Webové prostředí, v němž se food blogy nacházejí, jim umožňuje vkládat

do textů hypertextové odkazy, které recipienty přeměrují nejen na jiné příspěvky v rámci food blogů, ale také na cizí webové stránky nebo přímo do e-shopu na konkrétní produkty. Autoři analyzovaných blogů také mnohdy odkazují na své příspěvky na účtech na YouTube nebo Instagramu. Dále umožňují čtenářům sdílet zveřejněné příspěvky na sociálních sítích Google+, Facebook, Twitter a Pinterest.

## 7 Závěrem

Shrneme-li jednotlivá zjištění tohoto výzkumu, docházíme k závěrům, že pro diskurz vybraných českých food blogů je charakteristická určitá ustálená struktura oddílů, ale také společná struktura syntaktická, volba specifického lexika, sloves či slovesných osob. Po stylistické stránce nacházíme v textech food blogů jak prvky mluvenosti, tak ustálené konstrukce či výkladové pasáže.

Na analyzované food blogy je nutno na základě zjištěných jazykových a komunikačních strategií nahlížet jako na žánr vyskytující se na pomezí dvou ustálených rovin – na jedné straně je to kulinářský diskurz, jehož základnu tvoří kuchařské knihy a recepty, na druhé straně využívají food blogy svého webového prostředí k integraci multimodálních prvků, kterými jsou například fotografie, videa, emotikony, hypertextové odkazy (vedoucí na e-shop, na související příspěvky na daném blogu i mimo něj), ale také zahrnutí sociálních sítí, jejichž správcem je zpravidla majitel blogu.

V rámci tohoto poměrně úzce zaměřeného žánru se projevila snaha o maximální popisnost, chronologii, strukturovanost a úspornost vyjádření. Zásadní roli zde hrají ale také koncoví příjemci sdělení, pro něž jsou texty obsahově, jazykově i stylově přizpůsobeny. Autoři se snaží o navození důvěrného pocitu blízkosti a přátelskosti, pomocí různých jazykových prostředků zmírňují direktivnost textů, motivují čtenáře k vyzkoušení daných receptů, pokouší se předvídat potenciální nezdary při vaření a rozmanitými způsoby usilují o interakci s publikem.

Tento výzkum se pohyboval v kvalitativní rovině, proto pracoval s poměrně malým výzkumným vzorkem. Výsledná zjištění tak není možné příliš zobecnit. Nabízí se proto tento vzorek v budoucnu rozšířit a vytvořit například (po vzoru zahraničních studií) z českých food blogů jazykový korpus, zmapovat frekvenci vybraných jazykových jevů nebo zkoumat, jak tyto jevy ve food blozích hodnotí jejich uživatelé.

## Literatura

- BLAHNOVÁ, B. (2020): Analýza diskurzu vybraných českých food blogů. Diplomová práce. Praha: FSV UK. Vedoucí práce PhDr. Tereza Klabíková Rábová, Ph.D.
- CAMRDOVÁ, E. (2020): Komunikační kanály a marketingové strategie pořadu Herbář. Diplomová práce. Praha: PedF UK. Vedoucí práce PhDr. Radka Holanová, Ph.D.
- CESIRI, D. (2020): The Discourse of Food Blogs: Multidisciplinary Perspectives. New York: Routledge.
- DIEMER, S. – FROBENIUS M. (2013): When making pie, all ingredients must be chilled. Including you: Lexical, syntactic and interactive features in online discourse – a synchronic study of food blogs. In: GERHARDT, C. – FROBENIUS, M. – LEY, S. (eds.): Culinary Linguistics. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 53–81.
- FISCHER, K. (2013): The addressee in the recipe: How Julia Child gets to join you in the kitchen. In: GERHARDT, C. – FROBENIUS, M. – LEY, S. (eds.): Culinary Linguistics. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 103–118.
- GERHARDT, C. (2013): Food and language – language and food. In: GERHARDT, C. – FROBENIUS, M. – LEY, S. (eds.): Culinary Linguistics. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. s. 3–49.
- HOFFMANOVÁ, J. (2017): Projevy mluvené a psané. In: KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.): CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny [online]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/PROJEVY%20MLUVENÉ%20A%20PSANÉ>.
- LOFGREN, J. (2013): Food Blogging and Food-related Media Convergence [online]. In: M/C Journal 16, č. 3 [cit. 29. 3. 2020]. Dostupné z: <http://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/638>.
- OSVALDOVÁ, B. (2017): Blog. In: HALADA, J. – OSVALDOVÁ, B. (eds.): Slovník žurnalistiky: výklad pojmů a teorie oboru. Praha: Karolinum.
- SALZMANN, Z. (1996): Čeština na talíři. Čeština doma a ve světě [online], ročník 4, č. 3, s. 170–171 [cit. 20. 5. 2020]. Dostupné z: <https://sites.ff.cuni.cz/ucjtk/wp-content/uploads/sites/57/2015/11/CDS1996-3.pdf>.
- SCHNEIDEROVÁ, S. (2015): Analýza diskurzu a mediální text. Praha: Karolinum.

# K POUŽÍVÁNÍ SLOV LEHKÝ A LEHCE V SOUČASNÉ ČEŠTINĚ

## An use of the word *lightly* and *light* in contemporary Czech language

Soňa Schneiderová

**Abstrakt:** Studie se zabývá užitím slov *lehký* a *lehce* v současném jazyce. Představuje tato slova v konkurenci se synonymy *mírně* a *snadno*, poukazuje na jejich případnou záměnnost v určitých kontextech. Ukazuje také některá další užití těchto slov, např. ve smyslu „opatrně“ a „těsně“, která se v příslušných kontextech nabízejí. Autorka se zamýšlí nad vhodností a stylovým hodnocením daných slov v jednotlivých kontextech. Na základě vybraných údajů z Českého národního korpusu je představen jejich výskyt v současném jazyce a jsou představena některá slovní spojení s výrazy *lehký* a *lehce*; příklady jsou také z databáze Newton Media.

**Klíčová slova:** styl; význam; stylová charakteristika; publicistický styl; korpus.

**Abstract:** The study deals with the use of the word *light* / *light* in contemporary language. Represents this word in competition with words *mildly* (gently) and *easily* (easily). The author of the study points out its probably increased occurrence of the current expression. The study describes the extension of this word and its stylistic characteristics.

**Keywords:** Style; meaning; stylistic characteristics; journalistic style; corpus data.

### 1 Slova *lehký*, *lehce*, ev. *lehko* ve slovnících

Nahlédneme-li do Slovníku spisovné češtiny ([1994] 2002, s. 161), dále SSČ, zjistíme tyto charakteristiky slov „*lehký*“ a „*lehce*“:

**Lehký** je přídavné jméno ve smyslu mající, jevící **malou míru**, slabý; ekvivalentem je i slovo **mírný**: *lehký* pacient, trest, povzdech, větřík, *lehká* únava, *lehké* spaní, zranění, jídlo. „*Lehký*“ znamená také málo namáhavý, **snadný**: *lehký* úkol,

život; lehká práce, otázka, volba, smrt; lehké rozhodnutí. Slovník spisovného jazyka českého (1971, resp. 1989, s. 423), dále SSJČ, uvádí tato synonyma slova „lehký“: slabý, jemný, **mírný**; bezvýznamný, nepatrný; málo namáhavý; **snadný**.

Slovo **lehce**, **lehko** je příslovce, které se používá ve slovních spojeních jako lehce oblečený; lehce kráčet; lehce raněný; jako ekvivalent slova „lehce“ se uvádí v některých kontextech i slovo **snadno**, např. lehce vydělané peníze.

Na základě těchto slovníkových příkladů je zřejmé, že slova „lehký“ a „lehce“ se nacházejí vždy v určitých kontextech v konkurenci se slovy „snadno“/“snadný“ a „mírný“/“mírně“. Ve SSČ a SSJČ najdeme u slova „snadno“ jako synonymum výrazy „lehce“, „lehko“; u slova „mírně“ lze nalézt v jistých kolokacích i výraz „shovívavě“, např. ve spojeních „m. trestat; m. klasifikovat, soudit“. Ne nepodstatně pro náš další výklad je i ustálené spojení „mírně řečeno“.

## 2 Východiska

Objasněme, proč jsme se rozhodli danými výrazy zabývat. Náš zájem vychází z vlastní zkušenosti a pozorování současného vyjadřování, kdy – zdá se – „lehký“ a „lehce“ se objevují ve výpovědích, ve kterých by bylo možná vhodnější využít pro větší jednoznačnost spíše konkurenčních synonymních výrazů „snadno“ a „mírně“, neboť použití výrazů „lehký“ a „lehce“ může vést bez znalosti širšího kontextu a situačního zakotvení k nepochopení dané výpovědi a k pomalejšímu dešifrování jejího smyslu. Zároveň si klademe otázku, zda nedochází k nivelizaci vyjadřování omezováním výskytu konkurenčních výrazů „snadno“ a „mírně“ v současném vyjadřování, ale tento dohad je potřeba ověřit podrobnou analýzou výskytu jednotlivých slov v Českém národním korpusu (dále ČNK), včetně těch případů, v nichž skutečně k případné záměně jednotlivých slov dochází, což není úkol jednoduše snadný. Lze však určité náznaky pozorovat u jednotlivých spojení na základě frekvence kolokačních vztahů. Zároveň se nabízí otázka, nakolik slova „lehký“ a „lehce“ rozšiřují „svoji schopnost“ kompatibility s jinými jednotkami ve struktuře výpovědi. Je rovněž zřejmé, že lze u konkurenčních slov pozorovat i rozdíl z hlediska stylové charakteristiky v rozdílných komunikačních situacích, např. v komunikační situaci mluvenost a psanost, nebo z hlediska chápání vyššího a nižšího stylu.

Odpovědi na výše uvedené otázky jsme se rozhodli ověřit jednak na příkladech textů a frekvenčních údajů z ČNK, jednak vyhledáním kontextů daného výrazu v databázi Newton Media. Naším záměrem však není detailní korpusová analýza daných výrazů, ale snaha poodhalit, ev. na vybraných příkladech posou-

dit vhodnost či nevhodnost daných slov v jednotlivých kontextech, a najít alespoň částečné odpovědi na otázku, zda přece jenom nedochází k nivelizaci současného vyjadřování omezováním některých výrazů (mírný a snadný) na základě upřednostňování jiných (lehký a lehce).

### 3 Slova *lehký* a *lehce* v současném jazyce

Slova „lehce“ a „lehký“ v současném jazyce evidujeme ve významech, které uvádějí slovníky (viz výše). O tom svědčí řada následujících příkladů z běžné konverzace (Př. 1), mluvené a psané publicistiky (Př. 2), překladů (Př. 3), ale také odborných prací (Př. 4):

Př. 1 Lehce po páté jede autobus; letos to je lehce dražší; ale lehce ji zneklidňují věty; mohu vás lehce představit?; jenom jsem si to lehce prohlédla; jen jsem to lehce prolístovala (nad časopisem); lehce naložené zeli; lehce nežádoucí osoba (výpovědi odposlouchané při běžné konverzaci); v celku už taková lehce odbornější práce (ORAL2006); reference byly lehce podezřelé (ORALv1); využila jsem lehce známý tváře (Anna K v pořadu Show Jana Krause) atd.

Př. 2 lehce /mírně/nad/pod nulou (např. Noční teploty se budou pohybovat jen lehce pod nulou; TV Nova, Televizní noviny; 27. 11. 2013); v lehce /mírně/ optimistickém výhledu (Nový zvrát /v/ lehce optimistickém výhledu; TV Nova, Televizní noviny; 9. 8. 2011); spíš to bude lehce /mírně/ chladnější (TV Nova, Počasí); Na víkend se ale lehce /mírně/ ochladí. (TV Nova, Televizní noviny, 6. 1. 2020); Lehké /mírně/mrazíky byly pouze na horách (TV Nova, Televizní noviny, 11. 8. 2016); Při lehkém /mírném/ mrholení, nebo teprve až při vytrvalém dešti? (Elektro, 4. 12. 2019); Detektivové se tak mohou lehce /snadno/ dostat k dalším případům. (Mladá Fronta Dnes, 19. 5. 2012); [...] a další pomůcky se lehce /snadno/ vejdou do tohoto veselého pouzdra; Ústečané lehce /snadno/ přijdou o vraky (Deníky Bohemia, 7. 10. 2005); Na příjmové straně většina hlavních daňových položek lehce /mírně/ zaostává za plánovaným výběrem. (kurzy.cz, 1. 10. 2019); Snadno nežádoucí materiál nasajete či odfouknete a následně jej můžete lehce /snadno/ pohromadě přemístit na požadované místo. (ceskykutil. cz, 1. 10. 2019); Podle časového srovnání si hnutí ANO lehce /mírně/ polepšilo. (parlamentnilisty.cz, 1. 10. 2019); Trhy na náměstí Svobody působí lehce /mírně/ masovým dojmem, [...] (iHNed, 20. 12. 2019); [...] večer začínám cítit lehký /mírný/ tlak na hrudi a obtíže při dýchání. [...] Bolesti lehce /mírně/ začaly ustupovat. (novinky.cz, 29. 4. 2020) lehká většina (ČT24, 13. 1. 2021; redaktor Daniel Anýž). V následujícím příkladu je „lehce“ součástí

záměrně hravé stylizace: Jiří Phil Holý – lehce vánoční, lehce irský, lehce holý večírek ke koncertní dvd novince (Deníky Bohemia, 14. 12. 2005).

Mirka Spáčilová v jedné ze svých recenzí použila titulky *Jediná změna v Pol-dovi? Lehký asociál plácající dámy po zadku* (iDnes.cz, 23. 10. 2016). V jiném textu Mirky Spáčilové je věta *Podzimní válka stanic vejde v neděli do poslední bitvy, hodí se tedy lehká rekapitulace* (iDnes.cz, 22. 10. 2016).

V publicistice a mluvené řeči (viz níže) se objevuje slovní spojení „lehce řekl/a“:

- František Antonín BRABEC, kameraman, režisér:  
[...] a dělal jsem si jen svou kameramanskou práci a nechal jsem toho Petra, který tam byl nadřazený jako debutující režisér, tak ať si tam řádí a maximálně když už tam něco bylo, co se mi nezdálo, tak jsem jenom lehce řekl (mírně/show-vívavě), Petře, úplně vážně, tady už přehrává docela hodně, pojďme si udělat variantu, pojďme třeba, myslím si, že už jsem tak, tomu říkám velký kluk, [...] (ČRo - Středočeský kraj, F. A. Brabec v Tandemu, 15. 5. 2015)
- Postřehy J. Lose  
S tím složitějším či jednodušším převedením aut se ale dobře nevyrovnal, vadí mně, jak lehce (snadno/jednoduše) řekl, kdo jede s nepřihlášeným vozidlem a způsobí škodu, musí ji sám nahradit. (Nové Přerovsko – týdeník, 29. 5. 2015)
- Vy jste jenom tak lehce řekl, že ten první program má docela dobré zprávy. Nebo měl. (Týden, 4/2001)  
Př. 3 [...] zavolali mu lehce po jedenácté (v televizním seriálu Wallander).  
Slovo „lehce“, ev. „lehký“ najdeme i v diplomových pracích a jiných odborných pracích:

Př. 4 V následující kapitole se lehce obrátíme do minulosti; román v lehce detektivním duchu); ve vysokoškolských přednáškách (lehce flexivnější tvar slova); v odborných časopisech (lehké omezení u generické reference v postpozici; SaS 72, 2011, s. 249).

Slovo „lehce“ se vyskytuje také v ustálených spojeních původního frazému „mírně řečeno“. Tyto případy, byť ojediněle, jsme zaznamenali jak v mluvené řeči (Př. 5), tak v psaném textu (Př. 6):

Př. 5 Jaroslav MARTÍNEK, vedoucí oblasti nemotorové dopravy; koordinátor iniciativy Město s dobrou adresou, Centrum dopravního výzkumu: *A proto je tak nesmírně důležité komunikovat o budoucích opatřeních, který město chystá, nejenom teďka o současnosti, přítomnosti, protože je mi naprosto jasné, že spousta lidí je lehce řečeno trochu vytočeno s tím, že najednou se něco musí měnit ve svých životech, to, co fungovalo 5–10 let, tak najednou budou muset měnit, [...]* (ČRo Plus, 24. 8. 2016)

Př. 6 *Ve výběrovém řízení, které neziskové organizace považují za lehce řečeno zmanipulované, rozhodovala výběrová komise.* (Lidové noviny-Morava, 10. 3. 2015)

Slova „lehce“ a „snadno“ mohou stát vedle sebe. Je jich takto užito při intenzifikaci:<sup>1</sup>

Př. 7 *Štíhlá snadno a lehce.* (<http://www.katerinaresort.cz/stihla-snadno-a-lehce.html>)

Př. 8 *Zpětný ráz do ramene a úleva, uspokojení, další živý se odebral na onen svět, lehce a snadno, jako když se luskne prsty?* (Whiting, Charles: Americký hrdina. Překlad: Petr Kovács. Praha: Baronet 2004)

Př. 9 *Smokvoň zná tajemství, jak se nezdržovat v sezoně květu, v době lehkosti, kdy se k nám věci přivracejí tím, co je v nich takřka bez tíže, co nám neklade odpor a lehce a snadno vstupuje do našich rozvrhů. Když se činnost smyslu odděluje od negativních momentů, růst se rozpolcuje, kveteme a vadneme zároveň.* (Ajvaz, Michal: Příběh znaků a prázdna. Brno: Druhé město, 2006)

Př. 10 [...] snadno a lehce vyjádří, to, co potřebuje říct, a jo [...] (ORAL 2008)

## 4 Vhodnost užití daných výrazů z hlediska jejich významové jednoznačnosti a stylistického kontextu

Vedle případů, u nichž je význam daného výrazu zřejmý nebo jej rozpoznáme na základě daného kontextu a naší komunikační kompetence, se vyskytnou výpovědi, u nichž nejsme vždy schopni význam slova „lehce“, ev. „lehký“ v daném textu správně a rychle dešifrovat. Nabízí se rovněž otázka, zda jsou sledovaná slova v jednotlivých kontextech stylisticky přiměřená.

Uvedme příklad z běžné konverzace: *Na to se ho můžeš lehce zeptat.* Předpokládaný, resp. očekávaný význam je/může být „snadno“ /jednoduše/ zeptat. Z kontextu následného hovoru přesto vyplynulo, že mluvčí měl na mysli „opatrně“ (posléze bylo použito i slovo „diplomaticky“). Při daném rozhovoru tedy šlo oproti očekávanému významu o jiný význam, který byl příjemci teprve postupnou konverzací odhalen. Stejně tak k určitým nejasnostem došlo i v případě konverzace o „lehce naloženém zelí“, jež byla vyposlechnuta v reálné situaci. Jedna žena měla na mysli zelí naložené tak, aby „v podstatě v ničem neplavalo“, druhá se domnívala, že se jedná o zelí ne příliš kořeněné/ochucené (v obou případech jde ovšem o malou míru).

V dalším příkladu jde o to, že zde slovo „lehce“ automaticky spojujeme s vý-

1 U těchto slov stojících blízko sebe nebo vedle sebe nemusí jít vždy o stejný jev, jak je vidět na příkladu podtitulu kuchařky: *snadno – lehce – zdravě* (Maršík, 2005).



znamem „snadno“ (a ono tomu tak asi skutečně v daném příkladu je), ale v případě širšího kontextu vypovídajícího o tom, že existují látky, jež oxidují částečně (tedy jen mírně/málo, ne zcela) a látky, jež oxidují úplně/zcela, tomu tak být nemusí:

Př. 11 *Jsou to chemické látky, které se samy lehce (snadno nebo málo/mírně/ ne úplně?) oxidují (sic!) a proto jsou schopny přednostně reagovat s kyslíkovými radikály.* (Mihalová, Romana - Otová, Berta: *Základy biologie a genetiky člověka.* Praha: Karolinum 2012).

Rovněž v případě výpovědi *Padající sníh může někoho lehce zranit* by mohlo dojít k jistému zastření jednoznačného významu (zejména s ohledem na naši zkušenost s typickými kombinacemi „lehké zranění“ oproti „těžké zranění“), ale i zde nakonec díky kontextu předpokládáme, že jde o použití výrazu „lehce“ ve smyslu „snadno“, nikoliv „mírně“. Podobně je tomu i v případě výpovědi *Rozběhla se, lehce se dostala nad latku, ale vrchní polovinou ji shodila.* (infokuryr.cz, 1. 10. 2019). Na základě zkušenosti s danou situací a komentováním dané situace se dá odhadnout, že jde o užití slova „lehce“ ve smyslu „mírně“ nikoliv „snadno“, přesto v daném okamžiku může dojít u příjemce k zpomalení dešifrování smyslu dané výpovědi.

Bez širšího kontextu by jistě neobvykle působilo i slovní spojení „lehká anexe“, které je v daném publicistickém textu samo o sobě v uvozovkách, neboť odkazuje k původnímu anglickému textu (v daném kontextu je to anexe znamenající „méně agresivní postup“): *Taková „lehká anexe“ by umožnila jemu a jeho americkému spojenci prezidentu Donaldu Trampovi v době, kdy se ekonomiky hroutí pod tíhou pandemie, napřít síly jinam.* (iDnes.cz, 1. 7. 2020)

Méně srozumitelné mohou být následně uvedené výpovědi z kontextu sportovního televizního komentování a rozhlasového moderování: *Tomuto útoku předcházela lehký ofsajd* („mírný“, ale spíše v daném kontextu „těsný“); *lehce před druhým místem uslyšíte hit letošního léta* (Krátce/těsně/ předtím než uslyšíte písničku, která je v hitparádě na druhém místě, uslyšíte písničku, která je na prvním místě, je hitem)<sup>2</sup>; nepřesvědčivě pak může působit i výpověď *Leverkusen bychom mohli považovat za lehkého favorita utkání.* (mírného) Ne zcela jednoznačné je spojení „lehký úvod“ – *Infrastructure as Code, lehký úvod* (zdrojak.cz, 31. 7. 2020) (krátký, méně obsáhlý, zábavný atd.); o smyslu slovního spojení rovněž uvažujeme ve výpovědi *Vy jste jenom tak lehce řekl, že ten první program má docela dobré zprávy.* (okrajově se zmínil; naznačil atd.)

2 V souvislosti s časovými údaji je použití slova „lehce“ ve smyslu „krátce“ obvyklé: *Na večerní promítání dorazila hollywoodská herečka lehce /krátce/ před jedenáctou zadním vchodem* (TV Nova, Televizní noviny, 3. 7. 2017).

Ve funkčních stylových oblastech, jejichž způsob vyjadřování je založen na jednoznačnosti (odborný styl a administrativní styl) by pak měl autor zvážit nejen jednoznačnost zvoleného výrazu, ale také stylistickou vhodnost. To znamená, že nevhodně působí užití daných výrazů „lehce“ a „lehký“ např. v diplomových pracích, kam se dostávají z vyjadřování mluveného, viz výše uvedené příklady: *V následující kapitole se lehce obrátíme do minulosti; román v lehce dektivním duchu aj.*

## 5 Slovo *lehce* a *lehký* v ČNK

Tabulka statistických hodnot z korpusů řady SYN týkající se hodnot slova „lehce“ a „lehký“ přináší údaje, z nichž vyplývá mírně vzrůstající počet výskytů slova „lehce“, u slova „lehký“ je jeho výskyt spíše stabilní. Ukazují to relativní frekvence, průměrný počet výskytů jednotky na jeden milion jednotek korpusu neboli tzv. hodnoty ipm (instances per million). Nepochybně zajímavé je i srovnání výsledků z korpusů řady SYN a online textů. Spolu se slovy „lehce“ a „lehký“ uvádíme také pro srovnání synonymní jednotky „snadno“ a „snadný“.

imp	lehce	lehký	snadno	snadný
SYN2000	43,09	74,4	78,01	58,46
SYN2005	57,54	81,74	96,86	67,87
SYN2010	56,15	78,6	100,62	75,36
SYN2015	59,2	86,13	117,14	83,19
SYN2020	61,64	84,46	118,28	89,18
Online_now	39,46	73,67	51,04	41,61

Podle podrobnějších údajů v ČNK největší podíl výrazů „lehký“ je v publicistice (zde největší podíl podle korpusových dat zaznamenává volnočasová publicistika, tedy zájmové časopisy), slovo „lehce“ je nejčastější v beletrii.

Uvedme pro srovnání tabulku, kde je vidět u slova „lehký“ v SYN2020 jeho vyšší výskyt oproti oborové literatuře a beletrii, u slova „lehce“ naopak vyšší výskyt v beletrii oproti publicistice:

Slovo lehký – rozložení v korpusu SYN2020				
	Filtr	doc.tdtype_group	Freq	i.p.m.
1	p / n	NMG: publicistika	3885	97.21
2	p / n	NFC: oborová literatura	3399	84.41
3	p / n	FIC: beletrie	3006	72.28

Slovo lehce – rozložení v korpusu SYN2020				
	Filtr	doc.tdtype_group	Freq	i.p.m.
1	p / n	FIC: beletrie	3189	76.68
2	p / n	NMG: publicistika	2632	65.86
3	p / n	NFC: oborová literatura	1689	41.94

V obou případech se také slova nejméně vyskytují v administrativním stylu (lehký – 11 p/n ADM: administrativa, frekvence 14, ipm 33.65; lehce – 11p/n: administrativa, frekvence 1, ipm 2.4).

Uveďme však z administrativního stylu jeden zajímavý příklad, kde se slovo „lehce“ vyskytuje namísto v dané komunikační situaci jistě vhodnějšího slova „snadno“:

Př. 12 *Zápis z mezioborového setkání na půdě ČLK ve věci minutové režie a jednorázového rouškování (z roku 2008)*

*[...] mají ve výkonech jak jednorázové rouškování, tak i operační síto, což ostatní obory nemají. V NRC se má rozjet projekt, který veškeré informace (seznam výkonů s kalkulačními listy) převede do interaktivní polohy – lehce se pak při změně jakékoliv hodnoty parametru (změna mzdového indexu apod.) překalkulují automaticky všechny výkony.*

SYN 2015

Mnohem přesvědčivěji však – zdá se – prosazování se slova „lehký“ (ev. „lehce“) můžeme sledovat pouze u jednotlivých kolokací tohoto slova. Podle SynV8 jde např. o spojení *lehký příznak*. Údaje jsou v průběhu let sice proměnlivé, ale můžeme-li např. porovnat údaje z 90. let s údaji po roce 2000, je možné o vzrůstajících počtech daného spojení uvažovat:

1993, frekvence 1, ipm 0.04
1995, frekvence 2, ipm 0.05
1996, frekvence 1, ipm 0.01
...
2000, frekvence 20, ipm 0.07

Podobně je tomu i u jiných kolokací, které můžeme sledovat v SYN2020: *lehce zvýšená teplota, lehký kašel, lehký průběh (nemoci), lehká nervozita, lehký déšť, lehký pokles* atd.

Týká se to i adverbia „lehce“: *lehce osolit; lehce pršet*.

Např. *Curych 14 °C, lehce prší*.

Ve všech těchto případech jde o konkurenci k výrazům „mírný“, „mírně“: *mírné příznaky, mírně zvýšená teplota, mírný kašel, mírný průběh nemoci, mírná nervozita, mírný vítr, mírný pokles, mírně osolit, mírně pršet* atd. Zvláště nápadné je používání slov „lehký“ a „lehce“ ve spojení s takovými slovy, která jsou zažitá v kolokacích právě se slovem „mírný“ a „mírně“: např. *mírná nervozita* oproti *lehká nervozita; mírný průběh nemoci* oproti *lehký průběh nemoci* nebo *mírně osolit* oproti *lehce osolit*.

Doklady použití slova „lehce“ a „lehký“ najdeme samozřejmě také v korpusech ORAL a online\_now, tedy korpusech, které evidují jazyk v běžné konverzaci a v online prostředí, například v internetových diskusích. Zde objevujeme doklady méně obvyklých kolokací, nepravidelných, individuálních (Př. 13), ne vždy kontextově zcela jednoznačných zapojení významů daného slova ve výpovědi (Př. 14) a slovních spojení vyskytujících se právě výhradně v neformální komunikaci (Př. 15):

Př. 13 *Zpočátku je třeba se spokojit jen s takovým lehkým přátelstvím, později [...] (1. 1. 2021, online\_now, <https://diksuz.e.seznam.cz>); působil tak lehce mrtvě (ORAL13); *my se jednou [...] lehce ztřískali (ORAL13).**

Př. 14 *tak lehce jsme se bavili dyť vono to moc nejde. na pohřbu se bavit vo takových věcech že (ORAL13); lehce jenom říkala jestli chcete si zapalte já říkám sem nekuřačka (ORALv1).*

Př. 15 *protože díky tomu jsem se nic nenaučil a byl jsem lehce v hajzlu; jsme lehce v hajzlu; jsem z toho lehce v hajzlu (online\_now; internetové diskuse; twitter). (jde o výskyt slovního spojení, které je protikladem častějšího „být totálně/úplně v hajzlu“).*

ČNK poskytuje rovněž údaje všestranného průzkumu variant (SyD) porovnávací výskyt jednotlivých výrazů v psaném (lehce 84,76 %; lehký 15, 24 %)

a mluveném jazyce (lehce 58, 13 %; lehký 41, 88 %). Z tohoto srovnání vyplývá, že vyrovnanější podíly obou slov jsou v mluveném jazyce.

## 4 Závěrem

„Lehce“ a „lehký“ evidujeme v současné době v některých kontextech výrazněji na pozicích významově průhlednějších slov „mírný“/„mírně“ a „snadný“/„snadno“. Zejména u slova „lehce“ lze uvažovat také o jiných významech než jen těch, které nabízejí výkladové slovníky SŠČ a SSJČ, např. je to „opatrně“, „krátce“ nebo „těsně, ev. „shovívavě“, „nezávazně“ a „nesměle“, případně jiných. V případech některých výpovědí se však lze o takovém významu jen dohadovat, neboť jednoznačně daný smysl výrazu nepotvrzuje ani kontext (např. *lehce jenom říkala jestli chcete si zapalte já říkám sem nekuřačka*). „Lehce“ a „lehký“ představuje v některých případech také jistý druh kondenzace vyjádření, protože to, co se skrývá za danými výrazy, by bylo pro jednoznačnost nutné popsat obsáhleji.

Zdá se, že používání slov „lehce“ a „lehký“ je v současné době v oblibě, objevuje se v kontextech, kde lze použít synonymně „snadno“ a „mírně“/„mírný“, a zdá se rovněž, že v některých spojeních častěji než dříve, např. u předpovědi počasí (*lehce pod/nad nulou*). Zjistit, nakolik je slovo např. „lehce“ v příslušných kontextech přímo náhradou za slova „mírně“/„mírný“ a „snadno“ není však jednoduché. O zvýšeném výskytu lze uvažovat například u jednotlivých kolokací.

Záměnou sledovaných slov „lehce“ a „lehký“ za slova „mírně“/„mírný“ a „snadno“ může dojít k pomalejšímu pochopení smyslu výpovědi jako celku, ale i zde nakonec ve většině případů díky kontextu nebo na základě zkušenosti s danou situací odhadneme, o jaké použití výrazu „lehce“ a „lehký“ jde. Vedle kontextu a zkušenosti s danými situacemi, v nichž jsme zvyklí na pronášení určitých výpovědí, jsou to i opakovaně se objevující kombinace daného výrazu, způsob, jakým je výpověď pronesena, atd., které určují rozpoznání smyslu výpovědi. Je však patrné, že při užším kontextu může mít výpověď mnohoznačný význam, resp. význam je bez tohoto kontextu zastřen. Okolnosti nám totiž vždy nedovolují kontext zachytit a význam slova „lehce“ a „lehký“ rozpoznat, proto při nedostatečném kontextu nebo nedostatečné znalosti situace může k nejednoznačnosti docházet.

Dané slovo je také vzhledem k určité situaci ve výpovědi někdy nadbytečné. Vraťme se k některým příkladům. Vyjádření *lehce prolistovala* je vlastně zbytečné. Samotné slovo „prolistovat“ znamená „jen mírně listovat časopisem“; „lehce prolistovat“ tedy znamená ještě méně listovat časopisem než pouze prolistovat. Další

příklad je *Mohu vás lehce představit?* (odposlechnuto při běžné přátelské konverzaci). V situaci, která předpokládá osobu jen představit v běžném komunikačním styku oproti věnovat jí větší či menší pozornost na veřejném shromáždění, je užití slova „lehce“ nepřiléhavé a nenáležitě. Tuto nadbytečnost dáváme do souvislosti mimo jiné s narůstajícím počtem slov v současném vyjadřování, které zintenzivňují výpovědi pomocí výrazů hodnocení, modality, expresivity nebo vyjádření míry (*vysoce pragmatický, nesmírně záslužný, silně útočný* atd.).

Na základě uvedených příkladů a užívání slov „lehce“ a „lehký“ v současném jazyce lze rovněž uvažovat o variantě „lehce“ a „lehký“ v některých komunikačních situacích jako o variantách spíše hovorových, stylově nižších vůči slovům „snadno“ a „mírně“/“mírný“. Můžeme také uvažovat o jistém rozvolňování významu u daných slov, ev. jejich rozpínivosti při kolokabilitě.

## Zdroje

Newton Media (sledované období 2000–2020)

ČNK (korpusy řady SYN a ORAL)

<https://www.korpus.cz/slovo-v-kostce/search/cs/lehk%C3%BD>

<https://www.korpus.cz/slovo-v-kostce/search/cs/lehk%C3%BD>

<https://www.korpus.cz/slovo-v-kostce/compare/cs/lehce--snadno--m%C3%ADrn%C4%9B>

<https://syd.korpus.cz/>

AJVAZ, M. (2006): *Příběh znaků a prázdna*. Brno: Druhé město.

MARŠÍK, J. a kol. (2005): *Kuchařka: snadno – lehce – zdravě*. Liberec: Gen.

MIHALOVÁ, R. – OTOVÁ, B. (2012): *Základy biologie a genetiky člověka*. Praha: Karolinum.

SPÁČILOVÁ, M. (2016): Televizionář. Kosmo. Polda. Tvář. Televizní souboj tří různých galaxií. [http://kultura.zpravy.idnes.cz/televizionar-00r-/filmvideo.aspx?c=A161021\\_131117\\_filmvideo\\_ts](http://kultura.zpravy.idnes.cz/televizionar-00r-/filmvideo.aspx?c=A161021_131117_filmvideo_ts). [Citováno 11. 11. 2016]

SPÁČILOVÁ, M. (2016): Jediná změna v Poldovi? Lehký asociál plácající dámy po zadku. [http://kultura.zpravy.idnes.cz/polda-recenze-00y-/filmvideo.aspx?c=A161021\\_101154\\_filmvideo\\_ts](http://kultura.zpravy.idnes.cz/polda-recenze-00y-/filmvideo.aspx?c=A161021_101154_filmvideo_ts). [Citováno 11. 11. 2016]

Štíhlá snadno a lehce. <http://www.katerinaresort.cz/stihla-snadno-a-lehce.html>. [Citováno 20. 10. 2016]

[https://www.idnes.cz/zpravy/zahranicni/izrael-palestina-anexe-jednani-svetreakce-zapadni-breh-jordanu.A200701\\_142047](https://www.idnes.cz/zpravy/zahranicni/izrael-palestina-anexe-jednani-svetreakce-zapadni-breh-jordanu.A200701_142047) [Citováno 12. 12. 2020]

WHITING, Ch. (2004): *Americký hrdina*. Překlad: Petr Kovács. Praha: Baronet.

## **Literatura**

(2002) *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia.

(1989) *Slovník spisovného jazyka českého. Díl II*. Praha: Academia.

František Čermák (1,2), Václav Cvrček (3) (2017): KOLOKACE. In:

*Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: <https://www.czechency.org/slovník/KOLOKACE> (poslední přístup: 4. 1. 2021).





**APLIKACE  
APPLICATIONS**



# STYLISTIKA A MEDIÁLNÍ VÝCHOVA – MEDIÁLNÍ ŽÁNRY JAKO PRŮNIKOVÉ TÉMA

## Stylistics And Media Education – Media Genres as an Intersective Topic

Radka Holanová

Mediální výchova by měla být přirozenou součástí výuky českého jazyka, zejména v rámci komunikačně-slohového vyučování, jehož cílem je „vypěstovat kultivovaný projev adekvátní funkci a komunikační situaci“ (Čechová, 1998, s. 17), a to včetně komunikačních situací zprostředkovaných médií.<sup>1</sup> V učebnicích českého jazyka jsou jen velmi málo respektovány funkční přesahy komunikátů, texty často postrádají ukotvení v komunikační situaci. Důraz je obvykle kladen zejména na zprávu, fejeton či reklamu, ale takřka žádná pozornost není věnována např. komunikaci na sociálních sítích (více viz Holanová – Štěpáník, v tisku).

V tomto příspěvku provedu krátkou reflexi 65 dílčích seminárních prací, které jsem získala v rámci seminářů Mediální výchovy určených pro studentky a studenty<sup>2</sup> oboru Učitelství na 1. stupni ZŠ.

Semináře byly z hygienicko-epidemiologických důvodů realizovány distanční formou<sup>3</sup>, zadání, odevzdání práce i zpětná vazba probíhaly pomocí elektronických platform SIS a Moodle. V rámci posledního semináře měli studenti za úkol zpracovat libovolný mediální žánr. Tématem měl být vztah k médiím či k právě absolvovanému předmětu mediální výchova, nebo si studenti mohli zvolit jakékoli jiné téma vztahující se k médiím. Jako součást instrukcí byl uveden příklad možných žánrů: „*Může to být fejeton, příspěvek na Facebook, Vlog, reportáž, interview, článek, zpráva atd....*“<sup>4</sup> Studenti měli stanovit, jaký útvar budou zpracovávat, měli určit, pro jaké adresáty bude text určen a jakého cíle chtějí dosáhnout. Chtějí publikum pobavit, informovat, ovlivnit? Chtějí vyjádřit svůj názor? Či něco jiného?

Jsem si vědoma toho, „že se v žurnalistické praxi nesetkáváme s žánry nebo

- 1 K zapojení mediální výchovy do vzdělávací oblasti českého jazyka a k jeho postavení a zpracování v rámci kurikulárních materiálů srov. např. Holanová et al., 2017.
- 2 Dále jen studenti. Práci odevzdalo celkem 63 studentek a 2 studenti. Produktoři byli relativně poučení pisatelé, kteří prošli mediální výchovou a absolvovali předmět, jehož součástí byla stylistika.
- 3 Z toho důvodu jsme při zadání práce neopakovali rysy žánrů ani dominantní funkce. Předpokládala jsem, že už jsou dostatečně osvojené.
- 4 Pohybujeme se tedy v rámci sféry mediální komunikace a běžné každodenní komunikace, v případě fejetonu s potenciálním přesahem ke sféře literární komunikace.

útvary stylově čistými a dochází ke stírání jejich tradičních rysů.“ (Minářová, 2011, s. 243). Proto pro mě nebylo primární jenom zařazení k žánru, ale paralelně jsem sledovala komunikační cíle produktora. Účelem práce nebylo mechanické naplňování žánru; záměrně jsem studentům dala volnost při jeho volbě. Počítala jsem s funkčními přesahy a očekávala, že jim budou přizpůsobeny jazykové prostředky. Sledovala jsem, zda texty odpovídají stanoveným cílům autorů a zda je forma přizpůsobena zvoleným cílovým recipientům, zda jsou jazykové prostředky vhodně a funkčně užity.

Dle předpokladu se studenti nejčastěji zaměřili na internet, médium, které je v současnosti ovlivňuje pravděpodobně nejvíce.

Ačkoli studenti v úvodním semináři zmiňovali, že jsou aktivnější na Instagramu než na Facebooku, nejvíce z nich (17) si zvolilo právě facebookový<sup>5</sup> status. Motivací mohlo být buď uvedení FB příspěvku jako příkladu možného zpracování v instrukcích, nebo studenti považují FB status vhodnější pro delší text. Pouze 4 studenti zvolili instagramový post. Ve více než polovině případů FB a instagramových příspěvků se však jednalo spíše o běžnou úvahu bez rysů daného žánru, bez typických projevů elektronické komunikace. Tyto texty byly rozvláčné, málo úderné, bez fotografie, bez emotikonů a čtenáře by pravděpodobně nezaujaly.

11 studentů napsalo úvahu, a to bez jakéhokoli dalšího zařazení.<sup>6</sup> Můžeme pouze spekulovat, co je k tomu vedlo. 10 studentů si zvolilo příspěvek/článek na blog. Tyto texty odpovídaly zvolenému žánru, cíli i publiku obvykle více než příspěvky na FB a Instagram. 8 studentů psalo podle svých slov články, pouze 3 texty však alespoň částečně odpovídaly novinovému či časopisovému článku.<sup>7</sup> Spíše se opět jednalo o texty úvahového charakteru.

7 studentů psalo interview. V tomto případě forma textu nejčastěji odpovídala zvolenému žánru. To může být dáno přehlednou strukturou interview a současně dostatečným prostorem pro vyjádření vlastních myšlenek. Autoři téměř vždy krátce představili osobu, s níž byl rozhovor veden, volili lákavé titulky, vhodně členili text na otázky a odpovědi. Do závorek umísťovali reakce mluvčího (*smích*) či v podobě emotikonu (:DD), zařadili poděkování za rozhovor a rozloučení. Otázky redaktora reagují na odpovědi respondenta a účinně utváří plynulou návaznost textu jako celku. Text byl vhodně upraven podle cílového recipienta a předpokládaného média, např. i z hlediska tykání/vykání. Např. v neformálním interview pro studentský časopis bylo užito tykání (*Ahoj Katko, takže první otáz-*

---

5 Dále FB.

6 Tyto texty dále neanalyzujeme.

7 V odborné literatuře článek nebývá v rámci publicistického stylu nijak vymezen či konkretizován.

ka. *Co ty a média?*) a nespisovné koncovky i u redaktora (*To je zajímavý. To mě přivádí k otázce tvé budoucí profese.*).

3 studenti psali fejeton. Opět se jednalo spíše o úvahy, pouze v jednom z fejetonů byla patrna jakási pointa či snaha pobavit čtenáře, esteticky působit, přičemž pouze dva autoři si tento cíl explicitně vytyčili. Převládala klíše (*měli bychom si užívat ty svoje každodennosti a prožívat je naplno a být za ně vděční...*).

Jeden útvar byl označen jako příspěvek na FB/instagram. Autor zřejmě nevnímá formální rozdíl mezi těmito dvěma sociálními sítěmi. Originální byl příspěvek ve formě videa na Youtube, pravděpodobně bychom ho mohli označit za video blog (*Vlog*)<sup>8</sup>. Dále jsem zaznamenala 1 zprávu (která neodpovídala formálním rysům žánru ani cíli), 1 myšlenkovou mapu a 1 báseň (resp. spíše jakousi veršovanku). V posledních dvou případech se nejedná primárně o mediální žánr, nicméně forma danému žánru odpovídala.

V následujícím textu se zaměřím na charakteristiku FB a instagramových příspěvků a příspěvků na blog, u nichž je možno najít podobné jazykové prostředky odpovídající přibližně stejným komunikačním cílům autorů.

Ve všech textech jako jeden z nejčastějších jazykových prostředků dominují řečnické otázky. Pravděpodobně je to dáno vysokým podílem úvahových textů, kam studenti řečnické otázky někdy až mechanicky zařazují, a snahou o aktivizaci čtenářů. (*Je to kouzlo Instagramu... nebo spíše prokletí? / Ale ruku na srdce, vy to snad máte jinak? / Ale co je pro mě vlastně internet? / Nemyslíte si, že takové informace jsou zbytečné? / Poznáváte se v tom? Že mnohdy ne?*)

Častá jsou módní slova a anglicismy, nejčastěji související s prostředím internetu (*post, postnu, influencer, instagramerka, instastories, „lajk“/likes, „scrolluju“, mail, web, wifi, aplikace, „stories“, friendů, instafriendly atmosféra, vygooglit, profil, platforma, make-up tutoriály*), ale i z jiných oblastí, např. módy, psychologie apod. (*outfit, body-positive myšlení, být fresh, prokrastinace, celebrity, evil place*<sup>9</sup>), ale také související s aktuální pandemií koronaviru Covid-19 (*doba koronavirová, karanténa, pandemie, krize*).

Zaznamenali jsme bezdůvodné nadužívání uvozovek v případech, kdy signalizování posunu ve významu nedává příliš smysl (*Co na tom, že má zrovna „horší“ pleť. Nebyly tak „povedené“ jako příspěvky ostatních. Nebylo to, že by se scházel „za mými zády“*) či byl posun významu naznačen současně i jinak (*tzv. „absták“*). K užití uvozovek dochází často také u přejatých výrazů (*viz výše, např. Přidám fotku do „stories“*. *Vezmu telefon a „scrolluju“*), kde studenti nejspíš cítí potřebu odlišit tyto jevy jako stylově příznakové či ne zcela integrované do českého jazyka (*„lajk“*).

8 Vzhledem k tomu, že se jedná o jediný mluvený příspěvek, se mu na tomto omezeném prostoru blíže nevěnuji.

9 *Vím, že Instagram může být někdy „evil place“.*

Nespisovné a hovorové prostředky byly spíše výjimkou, ale pokud se vyskytly, byly využity vhodně a odpovídaly cíli autora i předpokládané cílové skupině (*kámoši, na férovku, závislák, „absták“, koukám/čučím do mobilu, dokonalý životy, proč je někdo třikrát ročně na dovolený, nebyl to nějaký žvást, bylo to fakt zajímavý, bez keců...*). V několika případech byly i v podobě zkratky (*insta životy, určo*).

Ve zdařilých příspěvcích se vyskytovaly hyperboly jako prostředek humoru (*stá káva / Dnešní děti mají telefon už od doby, co vylezou na svět. / Aby si člověk vzal vodítko a šel vyvenčit svého ochočeného dinosaura.*), částice a citoslovce (*Haha, no, hele, hrůza, No nic! Pak náhle bum!*), multiplikace hlásky (*tadaá*), rým (*A co tuk, to zvuk.*). Jako prostředky ozvláštňení textu jsem dále zaznamenala opakování (*Zpropadeně pomalá věc za zpropadeně vysoké peníze*) i gradaci (*A pozor, barevný. A ještě větší pozor... měl joystick!*), frazémy (*každá mince má dvě strany*) a vznikající nové frazémy (*Jak se říká: „Instagram je Facebook pro lidi, kteří jsou moc líní číst.“*).

Na začátku příspěvků byla patrná snaha kontaktovat čtenáře otázkou, pozdravem či oslovením (*Mám vaši pozornost? Výborně. / Ahoj mý online kamarádi / Zdar lidi! / Přátelé!*). V jednom případě využila v úvodu autorka k upoutání pozornosti fiktivní citaci (*„Mám tady pro vás doporučení na tenhle produkt, který jsem začala používat teprve nedávno, ale je hrozně super, prostě ten musíte určo zkusit... a ještě k tomu pro vás mám slevový kód. Ideální šance na to, tenhle produkt vyzkoušet!“*), v jiném případě citaci skutečnou: *„Kdo ovládá média, ovládá mysl.“* (J. Morrison). Mnohdy ovšem snaha o upoutání pozornosti vůbec neodpovídá danému médiu a byla by pravděpodobně neúspěšná (*Chtěla bych se s Vámi tímto příspěvkem podělit o mé postřehy z této zvláštní doby ze sociálních sítí.*).

V případě příspěvků, které si kladou za cíl inspirovat, poskytnout rady a zkušenosti či ovlivnit adresáta, se na závěr často objevuje apel v podobě imperativu (v 1. i 2. os. plurálu) (*Pojďme všichni žít doopravdy a nebuďme o samotě u počítačů. / Mějme sociální sítě jako náš deníček, ale pod kontrolou. Pouštějme tam lidi, které chceme. Nenechme se tím unést a žijme! / Proto než takové nabídky podlehnete, přemýšlejte o tom. Zamyslete se nad tím, co vám youtuber sděluje.*), někdy též ve formě tzv. výzvy<sup>10</sup> k jakémusi digitálnímu detoxu, moderní očistě od médií, ke změně chování na internetu (*Tak kdo se ke mně přidá?*). Mnohdy tyto výzvy působí poněkud pateticky (*Já sama jsem díky tomu začala žít život bez televize a upřímně musím říct, že je to malý pokrok k něčemu velkému a nezapomenutelnému.*), ovšem v několika případech je tento patos vtipně konfrontován se zcela

10 Tzv. challenge, módní útvar z prostředí sociálních sítí, kdy uživatelé plní nejrůznější úkoly, fotí či natáčejí se u toho a výsledek obvykle pod hashtagem #challenge zveřejní na svém profilu.

opačným tónem a situace je odlehčena (*Tak vypni ten mobil a zvedni zadek. / Pojd do toho: jestli nejsi srab, sdílej tuhle myšlenku a pak zahod' iphone či jiného elektro-nického mazlíka a pojd' ven!*).

Ve FB statusech se opakovaně objevila otázka na závěr, která vyzývá k reakci: *Jak na vás v této situaci média působí? Vylouvají ve vás obavy, strach, nebo naopak? Budu ráda za každý váš názor. / Napište mi do komentářů svůj názor, Co si o této době myslíte Vy? / Kdo dočetl až sem, dejte like. Díky za přečtení :-)) / Co vy? Jak na tom jste? Máte to někdo podobně, nebo jste se tomu úspěšně vyhnuli a žijete naplno svůj život bez těchto sociálně-mediálních pout?*

Texty obsahovaly minimum obrazových materiálů, pouze jedna fotografie byla viditelně autorská, ostatní byly pravděpodobně staženy z fotobanky. Emotikony/emoji byly použity spíše zřídka. Pouze 6 z 21 FB a instagramových postů obsahoval emotikony či emoji; v těchto případech ovšem autoři docílili takřka autentického nadužívání, v jednom článku na blogu má text téměř charakter tzv. obrázkového čtení. Jenom ve dvou příspěvcích byly užity hashtagy: #instagram #čas #spánek #mobil #najdisicasnaostatni #nebudovce #miluj #nofilterneeded #liveonlyonce #czechgirl.

Mimo oblast příspěvků na sociální síť stojí za komentář jeden článek do studentských novin, který byl zpracován velmi vtipně, elegantně a interaktivně. Čtenář měl poznat, který z pěti příběhů je pravdivý, a které čtyři jsou naopak fake news. Text aktivizoval čtenáře otázkami (*Dokážete ji mezi zbylými nesmysly odhalit? / Tušíte, která z těchto bláznivín byla ve skutečnosti pravou a nefalšovanou zprávou podpořenou fakty?*). Měl vtipný nadpis, který přitáhne pozornost (*Když kachna dělá novináře*). Autorka používala intertextové odkazy vhodné pro zvolenou cílovou skupinu (*Kachny, kachny, kachny... / Měla na sobě oblek, jako by šlo o nějakého vlka z Wall Street*), vhodně pracovala s interpunkcí (... *špagety?!!*), s citacemi (*Když se pana zoologa reportér zeptal, jak to šplhání vlastně takový krokodýl zvládne, odpověděl jen: „Začnou zvolna, a nakonec se nahoru dostanou.“*), s řečnickými otázkami (*A videa přeci nikdy nelžou, ne? / S tím se snad nikdo nemůže hádat. Nebo snad Ano? / A proč zde uvádím své zdroje? Protože nejsem žádná kachna. Tak jimi nebuďte ani vy, ano?*), uvádí zdroje, splňuje stanovený cíl „pobavit a zároveň upozornit na problematiku fake news“.

V závěru musím konstatovat, že jsem úkol zadávala v očekávání poněkud originálnějších textů. Texty byly spíše všední, myšlenkově nepropracované. Rozsah textu nebyl zadán, což ale jen velmi málo studentů využilo tvořivým způsobem (1 vlog, 1 báseň). Nikdo například nevyužil formátu SMS<sup>11</sup>, instagramové posty byly zbytečně dlouhé (postačovala by 1 fotografie a krátký popis).

11 Tento formát už je pro generaci studentů skutečně překonaný.

Paradoxně některé texty, které studenti píšou zřídka, nebo je dokonce psali poprvé, dopadly z hlediska sledovaných jevů nejlépe (interview). V mediálních formátech, které studenti pravděpodobně produkují nejčastěji (FB/instagramový post), byla patrná snaha útvarem uměle přizpůsobit školní situaci, texty byly formální, málo autentické. Často se vyskytovaly knižní koncovky (*sleduji, zveřejňuji, pamatuji si, ztotožňuji se*), příslovce *již*. Některé posty působily až křečovitě (*Přeji vám všem krásný den. Ráda bych vám tímto příspěvkem motivovala k určitému zamýšlení a byla bych vám velmi vděčna za jakýkoliv názor.*). U většiny textů jsem byla faktickým adresátem já jakožto vyučující, nikoli osoby, které tak byly v práci označeny<sup>12</sup> (*moji přátelé na FB, moji vrstevníci...*). Jen velmi málo textů bylo přirozeně přizpůsobeno stanovenému adresátovi (kromě několika zdařilých FB statusů také např. článek a interview do studentských novin, článek pro dospívající děti).

Jako cíl si studenti nejčastěji zvolili *vyjádřit vlastní názor* (což bylo často jinak formulováno, ale vyjadřovalo v podstatě totéž, např. *informovat ostatní, jak to mám s internetem a sociálními sítěmi já; seznámit se svým postojem k médiím* apod.). Mezi dalšími uvedme např.: *aby se čtenáři zamysleli na tím, jak nám soc. sítě změnil život* (instagram); *informovat o mém vztahu k internetu, poukázat na fenomén* (fejton); *informovat, pobavit* (blog); *motivovat lidi k cestování a žití tady a teď a ne v telefonu* (článek). Jejich cílem však převážně bylo splnit úkol, ne doopravdy pobavit, inspirovat.

Bylo patrné, že se studenti snažili napsat to, co chci slyšet, chtěli mi udělat radost. Zaměřili se ale hlavně na obsah<sup>13</sup>, forma pro ně byla povětšinou vedlejší a neodpovídala realitě (snad jen chyby, interpunkční nedokonalosti a stylistické neobratnosti byly dost autentické, i když pravděpodobně nezáměrné). Jako lingvista vnímám, že potřeba studentů sdělit něco soukromého, formulovat množství osobních myšlenek výrazně převážila nad snahou aktivně užívat rozmanité

---

12 Některé příspěvky byly autorkami skutečně zveřejněny. U jiných byla ale třeba poznámka – „Příspěvek sdílený nebyl, neboť jak jsem psala, nemám potřebu sdílet veřejně své názory, zájmy, denní náplň.“ Obdržela jsem ale práci ve formátu PDF, abych viděla celé rozložení postu i emotikony a obrazový materiál.

13 Nutno podotknout, že když pomínu jistou dětskost v některých projevech, obsahově byly práce uspokojivé kvality. Pouze v jednom případě jsem měla pocit, jako by studentka mediální výchovu vůbec neabsolvovala. V textu byl silně patrný vliv desinformačních webů a proruská orientace autorky (*O počtu znásilnění nebo zmlácení bílých žen v Německu či Francii se nikde nedočtete. / Putin nabídl pomoc Řecku s bojem proti uprchlíkům*), její neschopnost vidět věci v kontextu a neznalost základních principů fungování sociálních sítí (*Dle mého názoru jsou nejsilnějším, skutečným a pravdivým médiem sociální sítě. Lidé tam sdílí, co skutečně vidí. Tak jak to je. Bez vystřížených scén. Ano, setkáte se tam s vulgarismy, nespisovnou češtinou a taky s dost ostrými diskusemi. Ale fotografie prázdného regálu těstovin je bez úprav. Skutečná.*).



jazykové prostředky jako nástroj vyjádření různých komunikačních cílů. Jako člověk oceňuji projevenou otevřenost a upřímnost studentů. Jako učitel ovšem dál hledám způsob, jak vytvořit ve škole autentické podmínky pro to, aby se žáci/studenti mohli přirozeně zdokonalovat v produkci textů v různých komunikačních situacích, které nebudou vnímány jako „cvičné“.

## **Literatura**

- ČECHOVÁ, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M. et al. (1997): *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV nakladatelství.
- HOLANOVÁ, R. – JANOVEC, L. – SCHNEIDEROVÁ, S. – ŠMEJKALOVÁ, M. (2017): *K současnému stavu a perspektivám mediální výchovy*. *Didaktické studie*, roč. 9, č. 2, s. 165–182.
- HOLANOVÁ, R. – ŠTĚPÁNÍK, S. (v tisku): *Stylistika a didaktika: nové výzvy pro výuku mateřského jazyka*. In Awramiuk, E., Štěpáník, S. (eds.) *Lingwistyka i edukacja w kontekście czesko-słowacko-polskim*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- HOFFMANNOVÁ, J. et al. (2016): *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
- MINÁŘOVÁ, E. (2011): *Stylistika pro žurnalisty*. Praha: Grada.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – HOLANOVÁ, R. (2018): *K jazykovým a stylizačním dovednostem budoucích češtinářů*. *Český jazyk a literatura*, roč. 68, č. 5, s. 230–238.

*Text vznikl za podpory projektu PROGRES Q 18 – Společenské vědy: od víceoborovosti k mezioborovosti.*



**RECENZE**  
**REVIEWS**



## **ČECHOVÁ, M. – SPĚVÁČKOVÁ, M. (EDS.): OD PRAXE K TEORII A ZPĚT VE VYUČOVÁNÍ ČEŠTINĚ**

Simona Choutková

V roce 2019 vyšla na Západočeské univerzitě v Plzni kolektivní monografie *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině* (Marie Čechová a Martina Spěváčková, eds.), na jejímž vzniku se podílel autorský kolektiv odborníků jazykové i literární bohemistiky a oborové didaktiky. Publikace je zaměřena na vybrané teoreticko-praktické problémy učitelského studia a měla by usnadnit absolventům studia učitelství ČJL vstup do učitelské praxe. Navázala na odborný seminář pro učitele a studenty Český jazyk a literatura – od teorie praxi, který 6. listopadu 2018 pořádala Katedra českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické ZČU v Plzni.

Publikace je členěna do pěti hlavních kapitol. Stěžejní část publikace představují tři tematické celky, a sice přední místo pedagogické praxe ve studiu učitelské češtiny, otázky spojené se systémem spisovnosti jazyka z pohledu studia bohemistiky a integrovaná a specializovaná orientace výuky češtiny.

V úvodním oddílu M. Čechová zmiňuje vybrané aktuální problémy učitelského studia bohemistiky. Autorka upozorňuje na důležitou skutečnost, a sice tu, že dnešní děti vyrůstají v nové době, v době moderních technologií, s čímž souvisí i nové komunikační potřeby žáků, na což by měli učitelé adekvátně reagovat. Kapitola pojednává především o tom, s jakými myšlenkami a postoji by měl absolvent bohemistického studia vstoupit do učitelského povolání a jak by měl smýšlet o žácích a o znalostech, které si žáci budou osvojovat. Učitel češtiny by měl žáky vést především k tomu, aby byli zdatní v komunikaci, tedy aby vhodně užívali jazykové prostředky s ohledem na komunikační situaci a cíl, aby dokázali pracovat s informacemi a aby uměli vhodně argumentovat.

O změně komunikačních potřeb žáků pojednává ve své studii také Stanislav Štěpáník. To, aby se výuka aktualizovala a aby byla kvalitní, závisí v prvé řadě na učiteli. Kvalita učitele češtiny vychází především z dovednosti vhodně vybírat obsah a adekvátně jej didakticky uchopit. Profesní vidění studentů se formuje již během souvislé praxe, kterou studenti absolvují během magisterského studia, přičemž Štěpáníkova práce nabízí zajímavou sondu do studentských reflexí praxe na SŠ. Tuto sondu považují za velice přínosnou pro všechny studenty, kterým se tato publikace dostane do rukou, jelikož mají možnost nahlédnout na aspekty, které hodnotí v rámci své praxe ostatní studenti – budoucí učitelé češtiny, a domnívám se, že jim to v jejich nadcházející praxi a následné sebereflexi může velmi pomoci.

Významem pedagogické praxe se zabývá také Jana Vejvodová, která ve své studii pojednává o tzv. mikrovýstupech, díky nimž mohou studenti ještě před svou prací simulovat jednotlivé výukové situace a společně s ostatními studenty a vedoucím semináře dané situace reflektovat. Student učitelství tak dostává možnost zhodnotit sám sebe ve vztahu k realizaci výukové situace, což je pro něj dle mého velmi cenná zkušenost, jelikož může jednak načerpat didaktickou inspiraci od ostatních studentů, a hlavně dostane k vytvořenému výukovému postupu zpětnou vazbu. Studie také nabízí zhodnocení přínosnosti těchto mikrovýstupů přímo od studentů.

Pedagogické praxi a její vhodné reflexi se dále věnuje také Zdeněk Suda, který navrhuje hlediska rozboru vyučovacích hodin, způsoby přípravy na vyučovací hodinu, zamýšlí se nad možnostmi zkvalitňování pedagogické praxe a pojednává též o disproporcích mezi jazykovým a literárním vyučováním, což dokládá i výsledky dotazníkového šetření studentů SŠ, které ukazují, že literární výchova převládá nad učivem jazykovým. Sudův příspěvek může studentům pomoci při přípravě na pedagogickou praxi a při její následné reflexi, jelikož jsou v něm navržena kritéria hodnocení vyučovacích hodin, a to jak těch náslechovců, tak výstupových.

I ve výuce češtiny jsou inovace založeny na principech konstruktivismu, kdy žák není pouhým pasivním příjemcem informací, ale sám se aktivně podílí na vytváření vlastních znalostí a dovedností. Že uplatnění konstruktivismu a komunikačního pojetí má smysl nejen v jazyce, ale i v literární výchově, ukazuje ve své kapitole Vladimíra Brčáková, která představuje mimo jiné i konkrétní didaktický potenciál díla Spalovač mrtvol a zároveň i autentické výstupy žáků. Oproti tradiční transmisivní výuce, založené především na frontálním výkladu, je kladen důraz především na čtenářský zážitek a porozumění a interpretaci textu. Učitel zde funguje jako mentor, vedoucí žáky k hledání smyslu a kvality uměleckého textu. Důležitá je zde práce se žákovskými prekoncepty, tedy s žákovským předpoznáním probíraných jevů, jež se během výuky podle potřeby proměňují či prohlubují. Tato studie je jistě zajímavá nejen pro čerstvé absolventy studia učitelství, ale i pro učitele, kteří v praxi již působí a nevidí hlubší smysl v pouhém předávání informací pomocí výkladu, ale chtějí žáky jako aktivní spolutváře poznávání.

Pedagogická praxe ale není jediným důležitým bodem studia učitelství. Z reflexí studentů zjišťujeme, že často až při souvislé praxi přichází na to, jak důležité je mít široké odborné jazykovědné a literární znalosti. Získání oborových znalostí je náplní studia bakalářského, během magisterského studia se v hodinách didaktiky studenti již učí transformovat své oborové znalosti tak, aby jim porozuměl žák. Od praxe se tedy vracíme zpět k teorii.

Autorky Martina Spěváčková a Jana Vaňková ve své práci konstatují zjištění, že se studenti často obtížně orientují v problematice vymezení jazykových rovin

a činí jim obtíže zařazování konkrétních jazykových jevů k těmto rovinám, přičemž jako nejproblematictější se jeví rovina morfoloická, v souvislosti s rovinou syntaktickou. Autorky ve studii jednak objasňují, proč je znalost jazykových rovin důležitá, a zároveň nabízí sondu do průzkumu, jak jsou studenti prvního a třetího ročníku bakalářského studia schopni jazykový jev k příslušné jazykové rovině zařadit. Výsledky průzkumu ukazují, že studentské znalosti jednotlivých jazykových rovin nejsou ani v posledním ročníku bakalářského studia dokonalé; je tedy jisté na místě, aby si i absolventi studia učitelství uvědomovali důležitost a nutnost dalšího vzdělávání v oboru.

Získané oborové znalosti by měl učitel dále vhodnou formou předávat svým žákům. Učitel českého jazyka by měl být pro své žáky řečovým vzorem, jelikož je dost možná tím jediným, od koho žáci slyší kultivovaný jazykový projev. O spisovnosti jakožto o důležité kvalitě, kterou by měl učitel češtiny mít, pojednává ve své studii Jitka Málková, která též nabízí pohled na spisovnost budoucích učitelů na počátku jejich studia. Z výzkumu je patrné, že studenti sice vnímají kultivovaný jazykový projev jako důležitou vlastnost učitele českého jazyka, nicméně často onu kultivovanost hodnotí pouze z hlediska spisovnosti. Přitom bychom při takovém projevu měli mít na mysli především vazbu na komunikační situaci a cíl a k tomu vést i žáky.

Jakožto učitelé musíme mít na paměti i žáky s odlišným mateřským jazykem či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Milan Hrdlička ve své kapitole hovoří o postavení mluvnic ve výuce češtiny jako jazyka nemateřského. Jako vhodnou metodu pro učení se cizímu jazyku považuje metodu komunikační, ve které je však též nezbytné, aby si žák osvojoval mluvnické poučky (které mohou být pro jeho potřeby funkčně zjednodušeny) a užíval je pravidelně v komunikaci, čímž docílí zautomatizovaného jazykového návyku.

Jaroslava Nováková se poté zaměřuje na důležitost individuální práce se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, a to již od nástupu na 1. stupeň. Žáci se specifickými poruchami učení mají oslabený přirozený rozvoj schopností a dovedností. Ještě před zahájením školní docházky by tedy bylo vhodné, aby byla dítěti stanovena správná pedagogická diagnóza a aby základní škola spolupracovala s předškolním zařízením, kde by se dítě mohlo rozvíjet v oblastech potřebných pro čtení a psaní.

Práce se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami je téma velmi aktuální, jelikož v dnešní době je již téměř výjimkou, pokud ve třídě alespoň jednoho takového žáka nemáme. Předpokládám však, že se tato publikace dostane do rukou spíše druhostupňovým učitelům, pro které by bylo přínosnější, kdyby studie byla zaměřena na možnosti individuální práce se žáky s SVP na 2. stupni.

David Franta nabízí ve své kapitole pohledy odborníků a pedagogů na integrovanou výuku českého jazyka a literatury, uvažuje nad jejími přednostmi a limity a nabízí otázky k zamyšlení nad modelem vyučování češtiny v dnešní době. Předmět český jazyk a literatura je specifický v tom, že v sobě obsahuje složku literární, jazykovou a komunikačně-slohovou, přičemž tyto složky se v školské praxi vyučují odděleně. Otázkou je, jak tyto tři složky funkčně propojit tak, aby se čeština stala celistvým předmětem. První vlna diskuzí o integrované výuce českého jazyka a literatury probíhala již v 60. letech 20. století, druhou vlnu diskuze poté inicioval v roce 2001 Jiří Kostečka. Dnes už rozdělení předmětu ČJL na část jazykovou a literární nelze považovat za téma aktuální, byť je tato problematika do jisté míry stále přítomna a jistě i některými praktikujícími učiteli vnímána, a to především z důvodu výrazné (neoprávněné) převahy jedné složky nad druhou na jednotlivých stupních školy. Naopak se v současnosti objevuje tendence k většímu propojení složek předmětu, a to pod vlivem zahraničních trendů (nemusíme chodit daleko, stačí se podívat na oborovou didaktiku slovenštiny: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie – Liptáková a kol.*).

Čeština má mezi ostatními předměty specifické postavení. Prostřednictvím češtiny se totiž žáci vzdělávají i v dalších předmětech, a navíc RVP poskytuje učitelům možnost realizovat výuku českého jazyka v mezioborových souvislostech, tudíž učitelé mohou ve výuce češtiny využít obsah ostatních předmětů. O možnosti mezioborového vzdělávání pojednává ve svém příspěvku Růžena Písková. Propojení češtiny s ostatními předměty, kdy učitel ve výuce využije text např. s fyzikální či přírodopisnou tematikou (dle žákovských preferencí), umožňuje žákům zabývat se tématy, která je zajímavá a díky kterým mohou být i v hodinách češtiny úspěšní. Češtinu pak díky tomu vnímají jako předmět, který není izolovaný od všech ostatních oblastí, ale který funguje jako prostředek k dosažení úspěchu.

Jednu z možností, jak propojit jazyk s dalšími předměty představuje Helena Chýlová v kapitole k onomastice, v níž ukazuje, že onomastika má přesahový význam i do jiných oblastí (např. historie, geografie). V souvislosti s historií a geografii můžeme ve výuce využívat i starší českou literaturu, o čemž v knize píše Jiří Novotný. Kapitola k onomastice, jakožto i Novotného kapitola *Od centra k regionům*, nabízí zajímavý pohled na specializovanou orientaci výuky češtiny, nicméně je považuji vzhledem k povaze této knihy, která by měla být zaměřena především na aktuální problémy učitelského studia, za příliš specifické a konkrétní. Stejně tak závěrečný oddíl Viktora Viktory, který nabízí historický přehled studia bohemistiky v Plzni, mi do celkového konceptu, který se soustředí na problémy budoucích učitelů, příliš nezapadá.



Zcela jistě se však jedná o publikaci, která by se dle mého názoru měla dostat do rukou každého (nejen) začínajícího učitele. Kapitoly odpovídají na spoustu otázek, které si studenti a absolventi oboru český jazyk při vstupu do praxe kladou, propojují teorii s praxí a zároveň začínajícího učitele vedou k zamýšlení nad pojetím výuky. Velmi kladně hodnotím, že jsou kapitoly doplněny o úryvky ze studentských reflexí, při jejichž čtení si čtenář uvědomí některé další důležité aspekty, které jsou třeba ve výuce reflektovat a zároveň díky nim získá pocit, že nebude sám ve snaze práci s obsahem v hodinách českého jazyka měnit tak, aby učivo bylo opravdu funkční. Domnívám se, že pro přípravu budoucích učitelů českého jazyka a literatury je tato publikace velmi nápomocná a pomůže jim před vstupem do praxe si ujasnit, jak by měli o výuce českého jazyka smýšlet.

## **ŠTĚPÁNÍK, S., HÁJKOVÁ, E., ELIÁŠKOVÁ, K., LIPTÁKOVÁ, L., SZYMAŃSKA, M.: Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy.**

Kamila Homolková

Po více než dvaceti letech vznikla kniha, která se může stát základní didaktickou monografií pro předmět český jazyk. Monografie, která v roce 2020 vyšla v nakladatelství Fraus, nese název Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy a jejím hlavním autorem je Stanislav Štěpáník, jenž se zabývá didaktikou českého jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (dříve na Univerzitě Karlově v Praze), zároveň je aktivním učitelem. Autory doposud poslední komplexní didaktické monografie češtiny byli Vlastimil Styblík a Marie Čechová,<sup>1</sup> již je také tato příručka věnována.

Alfou a omegou nové koncepce je komunikační pojetí výuky českého jazyka, totiž zdůraznění komunikačního cíle výuky mateřštiny a kultivace žákovy komunikační kompetence tak, aby byl schopen vytvářet funkční a situačně odpovídající jazykový projev a také byl schopen jazykovým projevům ostatních komunikantů adekvátně rozumět (s. 4). Publikace tak reaguje na některé nedostatky, s nimiž se učitelé ve výuce češtiny potýkají; podle autorů často bývá tradiční pojetí jazykového vyučování na základní škole logicko-gramatické a silně preskriptivní (co je správně/nesprávně), odděluje jazykovou výchovu od komunikační (mluvnici a sloh) a příliš se soustředí na ovládnutí lingvistické terminologie. Nedostatečně také žáky motivuje k učení se mateřskému jazyku a k jeho pochopení. Impulsem pro přípravu nové koncepce byla mimo jiné i šetření České školní inspekce (poslední z roku 2019), která dlouhodobě pozoruje neuspokojivou úroveň v oblasti funkční gramotnosti, konkrétně v dovednosti čtení, u žáků základních i středních škol. S tímto názorem se shodují i další dílčí sondy.<sup>2</sup>

Publikace je rozdělena do čtyř částí. První dvě (Didaktická komunikace v didaktice českého jazyka a Proponovaná inovativní koncepce výuky češtiny: komunikační nauka o českém jazyku) detailně vysvětlují teoretická východiska nové didaktické koncepce, která jsou ale podložena autentickými příklady výukových situací a jejich následnou analýzou. Nejrozsáhlejší, třetí

1 ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.

2 Např. ŠTĚPÁNÍK, S. – HOLANOVÁ, R.: *K jazykovým a stylizačním dovednostem budoucích češtinářů*. In: *Český jazyk a literatura*, 2017/2018, 68, 5, s. 230–238; ADAM, R.: *Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky*. In: *Didaktické studie*, 2018, 10, 1, s. 13–30 aj.

část představuje praktické rozpracování vybraných komunikačních záměrů z návrhu systému očekávaných výsledků učení (OVU) v komunikační nauce o českém jazyku pro 3., 5., 7. a 9. ročník základní školy. Je rozdělena do pěti podkapitol dle komunikačních sfér a na konkrétních příkladech ukazuje, jak by bylo možné rozvinout systém komunikační nauky o českém jazyku v praxi.

## 7. ročník

### uvědomovat si základní prvky persvaze v mediálních produktech (prostředky verbální i neverbální; rozpoznávat základní manipulativní techniky

#### Problém komunikační:

základní prvky persvaze v reklamě

Zřetelné tady navazujeme na poznatky osovžené na 1. stupni ZŠ.

#### Problém jazykový:

1. a 2. osoba mn. č., imperativ, fečnické otázky (a fečnické odpovědi), přívlastek, přenašení pojmenování (frazémy, metafory ad.)

## E

Na úvod se můžeme žáků zeptat, jaký je jejich postoj k reklamě (na internetu, v televizi, v tištěných médiích), zda se jim některá reklama líbí, nebo nelíbí – a proč. Následně hledáme reklamu, která jim utkvěla v paměti, a ptáme se na důvody. Již tady můžeme zaznamenat některé prvky persvaze, které reklamní komunikace používá. Případně je zapisujeme na tabuli, abychom se k nim mohli ve fázi reflexe vrátit.

## U

Následně pracujeme s reklamami dostupnými na youtube (zde uvádíme jejich přepisy), například:

#### Cestování s Českými drahami

Umíte si představit svět, kde by učitelé neměli své žáky, hospodští pijáky nebo dopravci cestující? K čemu by pak taková práce byla? K ničemu. Ale tak to není. Díky vám dává naše práce smysl a díky vám roste počet zákazníků každý rok, protože se každý rok zlepšujeme. Přijďte a přesvědčte se o tom, jak jsme se změnili. Jsme tu pro vás. Jsme České dráhy, národní dopravce.

Ždroj: <https://www.youtube.com/watch?v=3pZBzrkyGk8>; cit. 11. 11. 2019.

Vhodné je vyjít z kontrastu funkcí jednotlivých komunikátů – komunikačních záměrů autorů a komunikačních situací, v nichž se komunikáty užívají: například:

Text 1  
Mnoho lidí píše úvahy o závažných problémech lidstva, například jestli bylo dřív slepicí vejce, nebo

*Obr. 1: Ukázka rozpracování komunikačního záměru vybraného z návrhu systému OVU, sféra mediální a reklamní komunikace pro 7. ročník – fáze evokace (E) a část fáze U (uvědomění si významu).*

Cílem je ukázat učitelé češtiny, jak by měl o výuce uvažovat – měl by aplikovat obecné principy, které jsou v knize představeny, ale výběr textů či formulace úkolů již závisí na cíli výuky a na konkrétní výukové situaci ve třídě. Některé pasáže jsou zde opatřeny bublinami – komentáři, které napomáhají učitelé najít směr, jak o učivu i dále přemýšlet.

ozvláštnit obsah svého sdělení mírou expresivity; funkčně používat mluvnické kategorie sloves; využívat morfologické a lexikální prostředky k ozvláštnění komunikátu; využívat různé způsoby pojmenování v komunikátu

**Problém komunikační:**

zvýšení autenticity vyprávění, zahrnutí čtenáře do příběhu, konverzace se čtenářem, postavení čtenáře do role spoluvůdce vyprávění; využití otázek ve vyprávění

**Problém jazykový:**

2. osoba j. č.; otázky; rozkazovací způsob; struktura a délka větých celků; expresivita

**E**

Motivujeme žáky navozením situace, a to v návaznosti na ukázkou, s níž budeme pracovat: *Předstevte si, že jste se probudili na úplně jiném místě, než jste před tím usnuli. Probuďte jste se v úplně jiné dimenzi v alternativní realitě, ve světě fantasy. (Vzhledem k tomu, že žáci už na 1. stupni hojně čtou fantasy literaturu, nebojíme se s termínem operovat, navíc lze učivo propojit s literární výchovou a ve vazbě na četbu a interpretaci konkrétních textů žáky se značky fantasy literatury seznámit předem.) Svojí zdůžitek teď chcete popsat na svém blogu. Žáky necháme určitou dobu pracovat, časový limit na práci dopředu jasně stanovíme. Po vypršení času (i když jsou práce ještě nedokončené) vyvezme několik žáků, aby své práce přečetli – abychom si udělali představu, s čím žáci do výuky přicházejí a jak téma uchopují.*

Používáme zde strategii situáčnosti. Vvoláváme zájem žáků o problém, o text, navazujeme na to, co bude obsahem výuky, a zároveň vvoláváme a následně využíváme žákovo „předpoznání“ problému.

Udělujeme o co nejpřesnější integraci všech složek přednášky (někdy jazyk a literatura. Za zcela přirozenou a samozřejmou považujeme úplnou integraci jazykové a komunikační (sloves) výchovy, na 1. stupni jejich integraci s literární výchovou. Na 2. stupni o integraci s literární výchovou usilujeme v maximální možné míře, příměty hledáme všude, kde to obsah dovoluje.

Blog jako komunikační médium užíváme ze dvou důvodů: (1) chceme vvolat žákovo přirozenou komunikační potřebu vazby na komunikační prostředí, které je pro něj známé a přirozené. (2) chceme naučit kontext, v němž by žák mohl mít potřebu tvořit/ experimentovat s textem snad třeba i tím, že do svého vyprávění zahrne čtenáře – blog (stejně jako mnohé jiné elektronické prostředky) je nastaven na dialogičnost a interaktivnost, oslovování příjemce a snaha o navození přímého kontaktu s ním je tedy zcela běžná.

Obr. 2: Ukázka komentářů s metajazykovým přesahem

Poslední kapitola je věnována inkluzivní edukaci, což je oblast vzhledem k integraci/inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) a žáků nadaných do běžné výuky velice aktuální. Autoři reagují na velký deficit kvalitních materiálů pro vzdělávání žáků s SVP i žáků nadaných a podobně jako v předchozí kapitole navrhuji pro tyto žáky konkrétní přizpůsobení práce.

Komunikační pojetí výuky mateřského jazyka není zcela nové, objevuje se ve výuce i dalších jazyků již několik desetiletí (autoři uvádějí, že v didaktice českého a slovenského jazyka od 80. let 20. století, již ve 30. letech se ale uplatňovalo funkční pojetí, kdy díky Pražskému lingvistickému kroužku docházelo k úzkému spojení lingvistiky a školy).

**Čím se tedy komunikační pojetí výuky, které je centrálním pojmem nové koncepce, vyznačuje?**

- **Vychází** z požadavků moderní doby, přibližuje žákům mateřský jazyk a motivuje je k jeho pochopení a adekvátnímu užívání.
- **Jazyková** a komunikační výchova se vyučují jako jeden celek – není možné oddělit jazyk od komunikace a naopak.

- **Důraz** se klade na používání jazyka. Žáci poznávají zákonitosti jazyka prostřednictvím komunikátů (mluvených i psaných), které jsou jim blízké a které odrážejí současnou dobu a kulturu.
- **Jazyková** výuka vychází z konkrétních komunikátů, nepoužívá izolované příklady bez komunikačního přesahu (NE úkoly typu: Najdi v následující větě příslovečné určení času: Petr šel včera na ryby.)
- **Oslabuje** roli klasifikace (vyjádření kvality výkonu žáka známkou), nezaměřuje se na chybu (ta je zde chápána jako přirozená součást učení, okno do myšlení žáka) a klade důraz na hodnocení formativní, které je průběžné a slouží primárně žákovi. Rolí učitele pak je podávat žákovi okamžitou konkrétní zpětnou vazbu.
- **V dialogu** dává větší prostor žákovi, neupřednostňuje frontální výuku.
- **Vyhýbá se** rutinnímu pamětnému učení, které nevede k porozumění – předávání takto hotových poznatků může vést až k didaktickému formalismu.
- **Preferuje** přístup konstruktivistický, kde je úloha jedince aktivní; využívá znalostní dimenze revidované Bloomovy taxonomie a třífázového modelu učení a vyučování (evokace – uvědomění si významu – reflexe).
- **Učí** učitele češtiny přemýšlet – odlišně než v tradičním vyučování (učitel musí být didakticky i oborově vzdělán, musí pochopit nutnost změn v edukačním procesu).

Předkládaná publikace je v mnohém odvážná a revoluční, ale zcela promyšleně vychází z vědomé potřeby změny ve výuce českého jazyka. Základním předpokladem zvýšení kvality výuky českého jazyka je obrácení didaktické perspektivy, který si žádá radikální obrat v didaktickém myšlení o výuce češtiny. Příčiny problému jsou ale podle autorů tak hluboké, že nestačí jen změnit metody a formy práce; řešení si žádá soustavnou a důslednou reflexi obsahu výuky a jeho didaktické zpracování v duchu moderní kultury vyučování založeného na konstruktivistickém paradigmatu (s. 27). Důležitá je také poznámka, že je třeba, aby učitel sám byl natolik vnitřně přesvědčen o přínosu jiného způsobu výuky i hodnocení, že odolá i tlaku ze strany rodičů, a to především přesvědčivou argumentací. Učitelova role spočívá částečně také v úsilí o změnu myšlení rodičů, kteří bývají výlučně ovlivněni tím, co sami zažili, když chodili do školy – a myslí si, že jen tak je to správně. Avšak ve vztahu učitel-rodič je učitel profesionálem, expertem v oblasti vzdělávání. Proto on je ten, kdo určuje podmínky vzdělávání žáků – pochopitelně v komunikaci s rodiči a vedením školy (s. 60).

Publikaci ocení zejména učitelé českého jazyka (jistě nejen na základní škole) a studenti učitelství, seznámení s novým konceptem je ale jistě výhodné i pro rodiče i širší veřejnost.

## Literatura

- ADAM, R.: Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. In *Didaktické studie*, 2018, 10, 1, s. 13–30.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V., *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – HOLANOVÁ, R.: K jazykovým a stylizačním dovednostem budoucích češtinářů. In *Český jazyk a literatura*, 2017/2018, 68, 5, s. 230–238.

**ZPRÁVY**

**NEWS**





## 6. MEZINÁRODNÍ DIDAKTICKÁ KONFERENCE V PRAZE: NOVÉ ASPEKTY V DIDAKTICE MATEŘSKÉHO JAZYKA, 13.–14. října 2020

Pavla Chejnová

Ve dnech 13. a 14. října pořádala katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy 6. mezinárodní didaktickou konferenci v Praze: Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka. Vzhledem k pandemii koronaviru se konference poprvé konala online. Na konferenci se již tradičně sešli významní didaktici mateřského jazyka z Čech, Slovenska a Polska, aby si předali nové poznatky z didaktiky mateřských jazyků ve vztahu ke vzdělávací praxi, která v době distančního vzdělávání čelí novým výzvám.

Po úvodním slovu, kterého se ujaly přední české didaktičky Eva Hájková, Martina Šmejkalová a Radka Wildová z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, začala sekce věnovaná problémům kurikula a různým didaktickým přístupům.

Adam Veřmiřovský z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity se ve svém příspěvku věnoval diferenčním a inferenčním přístupům k didaktice češtiny. Zatímco diferenční přístup vychází především z výkladu textu z jazykového materiálu, inferenční přístup má svou orientaci blíže k pragmatice. Autor představil možné aplikace daných přístupů do praxe, přičemž oba mají didaktice mateřského jazyka co nabídnout. Miloš Mlčoch z Národního pedagogického institutu České republiky se věnoval očekávaným výsledkům učení jako závazné součásti kurikula v návaznosti na připravovanou revizi rámcových vzdělávacích programů. Autor taktéž prezentoval tzv. referenční úlohy jako nástroj metodické podpory. Jde o doporučený, inspirativní nástroj, který by měl pomoci žákům i vyučujícím. Referenční úlohy jsou připraveny jako modelové úkoly a příklady tak, aby ilustrovaly, jak lze naplňovat jednotlivé očekávané výsledky učení. Na téma změn v kurikulu navázal Petr Koubek z Národního pedagogického institutu České republiky s příspěvkem věnovaným návrhu změn v kurikulu základního vzdělávání. Návrh zahrnuje výraznou redukci obsahu zamýšleného jako závazný pro každého žáka, čímž otevírá prostor pro individualizaci a diferenciaci vzdělávání. V neposlední řadě se příspěvek věnoval digitalizaci vzdělávání. Současné kurikulum upřednostňuje komunikační cíle jazykové výuky, nicméně praxe je stále často orientována na gramatické učivo. Značný vliv mají tzv. subjektivní teorie učitelů. Ivana Hurytová z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy představila výsledky dvou pilotních sond zaměřených na učitelské pojetí komunikačně-funkčního přístupu a na pozici mluvnického učiva

v jazykové výchově, tzn. – zjednodušeně řečeno – jak respondenti o daných fenoménech uvažují. Hana Křížová z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v příspěvku věnovaném programu Začít spolu (Step by step) zhodnotila silné i slabší aspekty programu, které se během procesu jeho implementace do praxe v mateřské škole objevily. Autorka se zaměřila i na dopad nastoleného konceptu na rozvoj jazykových a komunikačních schopností a dovedností dětí. Marie Čechová se zamýšlela nad výzkumem řečové a vzdělávací praxe v historickém kontextu. Zdůraznila nutnost vycházet z práce s autentickými texty. Odmítnout je nutno výuku pojatou jako naplňování pouček na cvičeních v jazykové složce a popis literární historie ve složce literární.

Zuzana Kováčová z Filozofické fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre představila výsledky dotazníkového šetření mezi učiteli slovenštiny, které se týkalo aktivního využívání výukových strategií v hodinách mateřského jazyka. Studie mapuje, nakolik učitelé vycházejí z existujících žákovských prekonceptů a umožňují žákům zapojit se do aktivní poznávací činnosti. Sympozium Ludmily Liptákové, Kataríny Vužňákové a Martina Klimoviče z Pedagogické fakulty Prešovské univerzity v Prešově představilo výsledky řešení grantového projektu VEGA1/0353/18 Implicitné jazykové znalosti dieťaťa mladšieho školského veku. Kvalitativní výzkum byl zaměřený na tři obsahové oblasti: narativní znalosti, znalosti lexikální kategorizace a slovtvorné znalosti. Výzkum byl zaměřen na prekoncepty žáků 1. a 2. ročníku základní školy.

Druhý den konference byl věnován praktickým aplikacím a inovacím ve výuce. Dopolední sekci zahájila Pavla Chejnová z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy příspěvkem, který přinesl výsledky longitudinální studie věnované vývoji lexikonu u monolingvního českého dítěte. Zjištění autorka konfrontovala s dosavadními výzkumy českými i zahraničními a formulovala několik návrhů pro výuku mateřského jazyka v mateřské škole. Marek Pieniżek z Pedagogické univerzity v Krakově porovnal televizní pořady nahrazující výuku dětí v době pandemie koronaviru. Zatímco výuka v českém vysílání Učitelka zahrnovala přímé účastníky výuky ve studiu, polské vysílání bylo více zaměřeno na diváky u obrazovek. Obě možnosti s sebou nesou klady i zápory. Marta Szymańska z Pedagogické univerzity v Krakově se věnovala problematice migrace a představila metodu JES-PL, jejímž cílem je rozvíjet jazykové a komunikační kompetence žáků-cizinců, zejména v oblasti školního vzdělávacího jazyka. Jana Kovářová z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy přinesla výsledky výzkumu zaměřeného na výuku administrativního stylu z pohledu středoškolských učitelů. Rozhovory s osmi vyučujícími odhalily hlubší zákonitosti slohové a komunikační výchovy na střední škole.

Paweł Sporek z Pedagogické univerzity v Krakově představil možnosti zapojení filmové produkce do výuky. Na konkrétních ukázkách z filmů demonstroval, jak lze s filmy pracovat a jaké benefity zapojení ukázek do výuky přináší. Konferenci zakončil příspěvek Jany Vlčkové z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a Stanislava Štěpáníka z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, zaměřený na nedostatky učebnic českého jazyka. Příspěvek reflektuje recenzní řízení, jímž procházejí učebnice a jiné výukové materiály, u nichž se žádá o udělení schvalovací doložky MŠMT ČR.

Konference sklídila velký úspěch a již je naplánován 7. ročník, který se bude konat 12.–13. října 2021 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

## **Informace pro příspěvatele**

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

### **Studie / Studies**

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

### **Projekty / Projects**

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

### **Aplikace / Applications**

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

### **Recenze / Reviews**

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.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, 13. ročník, 2021, č. 1:  
**Inovace ve vzdělávání českého jazyka a literatury**  
Innovations in the Teaching of the Czech Language and Literature

Téma pro Didaktické studie, 13. ročník, 2021, č. 2:  
**Čeština pro žáky se znevýhodněním**  
The Czech Language for Handicapped Students

**Předplatné objednávejte na adrese  
adiservis@seznam.cz**

