

cizí jazyky

ČASOPIS PRO TEORII A PRAXI

OBSAH

LINGVODIDAKTIKA

Michaela Mádlová: Multimédia ve výuce francouzského jazyka a jejich využití při poslechu s porozuměním 3

JAZYK

Dagmar Kolářiková: K otázce adaptace lexému „blog“ v českém a francouzském jazyce 15

LITERATURA

Jindra Dubová: Bavorská literatura jako zprostředkovatel společné historie Čechů a Němců 25

NA POMOC UČITELI

Jana Čepičková, Pavel Mentlík, Lucie Rohlíková, Jana Vejvodová: Nouzové distanční vzdělávání v době epidemie koronaviru – metodické infografiky na pomoc učitelům . . . 33

VÝMĚNA ZKUŠENOSTÍ

Iva Michňová: Výuka cizích jazyků na VŠE v Praze v době koronavirové krize 41

ZPRÁVY

Miloslav Želazko: Zemřel germanista Vratislav Slezák 43

RECENZE

Ruth Albert: Einstieg Beruf. Erste Schritte in die deutsche Sprache Berufsfeld Altenpflege.Übungsheft. (*Leoš Houska*) 44

Tamara Bučková: Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury. (*Dagmar Švermová*) . . 45

Petra Besedová, Ludmila Kroupová a kol. autorů: Zpíváme si v cizích jazycích (*Kristýna Dufková*) 51

Sieglová, D. Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století (*Petra Bulejčíková*) 54

Tomáš Černý, Lenka Kovačková, Sandra Dudek: Direkt interaktiv 1 (*Tomáš Botlík*) . . 56

PŘÍLOHA

Vlasta Hlavičková a kol.: Covid-19 – Finanční podpora EU 59

INFORMACE PRO AUTORY

Příspěvky publikované v časopisu Cizí jazyky mají charakter teoretického pojednání, odborné stati či studie, dále popularizačních článků, diskusních či polemických příspěvků, recenzí a anotací. Předpokládá se, že zasláný text nebyl dosud uveřejněn a bez souhlasu redakce nebude nabídnut jinému vydavateli.

Všechny příspěvky jsou recenzovány dvěma nezávislými odborníky a projednány vědeckou radou časopisu; o výsledku redakce uvědomí autora písemně či telefonicky. Na uveřejnění příspěvku neexistuje právní nárok.

Rukopisy v českém nebo slovenském jazyce, zasílejte v elektronické verzi na adresu: redakce@cizijazyky.eu. Na zvláštní stránce uveďte své plné jméno s tituly a vědeckými hodnostmi, název a adresu pracoviště a bydliště, telefon a e-mail. Příspěvky v cizím jazyce přijímáme pouze od rodilých mluvčích.

Doporučený rozsah rukopisů u statí a diskusních příspěvků činí cca 10 stran normovaného formátu (cca 20 000 znaků včetně mezer), u recenzí 4 strany (cca 7000 znaků).

Písmo Times New Roman 12, formát doc.

Příspěvek uveďte titulkem (nejlépe do 90 úderů včetně mezer), pod ním jméno autora a jeho pracoviště, dále v angličtině abstrakt, cca 600 úderů včetně názvu článku a klíčových slov, cca 8.

Poznámky pište na dolní okraj strany a čísly je průběžně.

Obrázky a grafy čísly je, popisujte a zařazujte do textu.

Odkazy uvádějte v podobě: příjmení autora a rok vydání, např. (Samuelson, 1989); jestliže citujete, uveďte i stránku (Samuelson, 1989, 55).

Na konci rukopisu připojte:

Seznam literatury v abecedním pořadí, zpracovaný dle ČSN.

Resumé (cca 600 znaků vč. mezer), včetně názvu rukopisu, v cizím jazyce.

Autorské korektury je nutno vrátit do 3 dnů a není přípustné provádět v nich úpravy, které by ovlivnily rozsah textu.

Veškeré příspěvky a korektury zasílejte na adresu: redakce@cizijazyky.eu

Prosíme autory, aby své příspěvky zasílali v definitivní podobě, redakce nemá možnost provádět jazykové a stylistické úpravy textů. Za jazykovou a obsahovou správnost

Rozměry a ceny reklamy:

vnitřní část (jen černobílá)	
celá strana 126x205 (zrcadlo)	3000 Kč
půlstrana	1800 Kč
čtvrtstrana	1000 Kč
obálka barevně	
pouze zadní strana obálky	5000 Kč

LINGVODIDAKTIKA

MULTIMÉDIA VE VÝUCE FRANCOUZSKÉHO JAZYKA A JEJICH VYUŽITÍ PŘI POSLECHU S POROZUMĚNÍM

Michaela Mádlová, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

Abstract

Multimedia in teaching French and their use in listening comprehension

The paper deals with the skill of listening comprehension and using multimedia for its support in the French language teaching process. The aim of the paper is to find out what is the success rate of the students in the process of comprehension, whether multimedia can contribute to successful comprehension of the spoken language in a foreign language.

Keywords: teaching French, multimedia, listening comprehension, auditory perception in foreign language

Následující text, který se zabývá problematikou integrace multimédií do cizojazyčné výuky s cílem úspěšného porozumění autentickému mluvenému projevu, vychází z výzkumu autorky, provedeného a publikovaného jako součást obhájené disertační práce *Využití multimédií k posilování řečové dovednosti poslechu s porozuměním u studentů francouzského jazyka* na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

1. Integrace multimédií do výuky

Již po několik desetiletí můžeme pozorovat, že přístup k moderním technologiím převrací a kompletně mění naše zvyky. Žijeme v informační společnosti, ve společnosti multimédií, která jsou zejména pro mladší generaci běžnou součástí jejího života od útlého věku. V oblasti vzdělávání se k tradičním formám vzdělávání přidává dynamicky se rozvíjející studium prostřednictvím e-learningu (elektronické vzdělávání¹), který „představuje pro rozvoj vzdělanosti vysoký potenciál svým demokratickým charakterem a flexibilitou“ (Sak a kol., 2007, s. 147). V nedávných měsících, které byly ovlivněny výjimečnou situací vyvolanou pandemií COVID-19, se problematika multimédií ve škole a distančního vzdělávání na všech stupních škol ještě více ozvučila a nadále probíhají diskuze, jak efektivně zařadit moderní technologie do výuky a využívat je ku prospěchu učitelů i žáků/studentů.

1 Ve formě *blended learning* – kombinovaná výuka, *CBT Computer Based Training* – vzdělávání za podpory počítačů, *WBT Web Based Training* – vzdělávání za podpory webových technologií, *LMS Learning Management Systems* – systém pro řízení výuky (Sak a Saková, 2007, s. 150). Mareš (in Sak a kol., 2007, s. 173) uvádí definici e-learningu „*typ učení, při němž získávání a používání znalostí je primárně distribuováno a facilitováno elektronickými zařízeními*“, přičemž považuje za nejdůležitější skutečnost propojení vnějšího řízení jedince s jeho autoregulací.

Hovoří se o technologické ne/vybavenosti škol a na toto téma zcela logicky navazuje téma schopnosti efektivního využívání technologií k naplnění vzdělávacích cílů. Je přitom samozřejmé, že vždy záleží na konkrétním využití moderních technologií a že jejich integrace do výuky neznamená zřeknutí se tradičních prostředků, jakými jsou knihy, sešity nebo tabule. Jde o vhodné propojení „tradičního“ a „moderního“ a snahu vytěžit z obou jeho výhody. Je jisté, že nové technologie by měly pomoci učitelům lépe vyučovat a studentům lépe se učit.

Vymezení pojmu multimédia jsou různorodá, nicméně podstata chápání pojmu je stejná v celém spektru definic (např. Lancien, 1998, Lewis, 1998, Zounek, Šedřová, 2009), v nichž se jako relevantní opakují čtyři následující charakteristiky:

- interaktivita, díky které uživatel není již pasivním pozorovatelem, nýbrž aktivním účastníkem, tj. má možnost zapojit se a manipulovat s médii a komunikace se tak stává obousměrnou;
- hypertextualita jako propojitelnost jednotlivých dílů a souvztažnost mezi základním dokumentem a dalšími souvisejícími dokumenty;
- multikanalita, tj. koexistence více komunikačních kanálů², přičemž specifickou pro multimédia je přítomnost informačního systému, jehož prostřednictvím se tyto opory objevují a vzájemně se doplňují. Právě aspektem multikanality korespondují multimédia s různými styly učení studentů;
- multireferencialita jako mnohost pohledů a pramenů pro získání informací k danému tématu.

Díky zmíněným aspektům dovolují multimédia zohlednit ve výuce individuální preference druhu vnímání informací u jednotlivých studentů. Stran interaktivity jsou zmiňovány také výhody individuálního tempa ve výuce a možnosti volby určitých postupů a uplatnění různých strategií. Nespornou výhodou multimédií je, že ovlivňují několik smyslů zároveň.

2. Multimédia ve výuce cizích jazyků

Integrace multimédií do cizojazyčné výuky a efektivita jejich zapojení se záměrem naplnění vzdělávacích cílů není tématem nikterak novým, nicméně stále aktuálním v diskuzích mezi odborníky (didaktiky, lingvodidaktiky) i uživateli (učiteli, studenty).

Potenciál multimédií lze ve výuce cizích jazyků využít především s vazbou na výše zmiňovanou interaktivitu, v rámci které můžeme sledovat velkou rozmanitost vzájemných interakcí. Nejen pro cizojazyčnou výuku je důležitá možnost okamžité zpětné vazby, které se studentovi při práci konkrétně s počítačem dostává. Prostřednictvím internetu, jež nabízí velké množství cizojazyčných materiálů (zvukových, písemných, grafických), se studenti setkávají s cizím jazykem v celé jeho komplexnosti v oblasti fonetické, gramatické i lexikální a mají přístup k různým registrům jazyka.

2 Toto není úplnou novinkou, již audiovizuální směry zdůrazňovaly koexistenci obrazu, zvuku a textu.

Při učení s využitím multimédií jsou zapojovány všechny analyzátory, zejména potom auditivní a vizuální, což může významně zvýšit studentovu schopnost porozumění v cizím jazyce. Výuka je individualizována, neboť student sám může zvolit zdroj, který nejlépe vyhovuje jeho stylu učení (zvuk, text, video) a díky kterému bude jeho učení úspěšné. Stává se tak zodpovědným za proces vlastního učení. Optimálně může student dojít až do stádia autoevaluace, v rámci které za použití metakognitivních strategií učení reflektuje průběh vlastního učení a jeho výsledky, za které je právě on sám zodpovědný.

Multimédia také představují významný faktor motivace studentů, ti obvykle vítají možnost práce s nimi, avšak nesmí se to stát rutinou. Pro eliminaci zevšednění je třeba zapojovat různé multimediální prostředky, měnit povahu aktivit a nestavět výuku výhradně na moderních technologiích. Individuální úspěch studenta lze v cizojazyčné výuce podpořit nabídkou multimediálních materiálů různých úrovní jazyka, poskytnutím dostatečného času k vypracování zadaného, možností vlastního výběru témat/materiálu, které jsou pro studenty zajímavé a lákavé. V neposlední řadě spatřujeme velkou výhodu zapojení multimédií v nezávislosti na místě konání výchovně-vzdělávacího procesu, jež dovoluje společné učení ve třídě stejně jako autonomní učení mimo třídu.

Kromě již zmíněného může student s využitím moderních technologií provádět nácvik v rámci jednotlivých řečových dovedností (poslech, čtení, mluvení, psaní, odděleně či v kombinaci) tak často, jak potřebuje, může postupovat vlastním tempem a vracet se k již probranému dle vlastního uvážení a na základě svých momentálních potřeb. Reflektuje vlastní potřeby v cizím jazyce a pro dosažení definovaného cíle volí efektivní prostředky a pomůcky, které mu jsou k dispozici.

3. Využití multimédií k úspěšnému porozumění mluvenému projevu – výzkum

3.1 Příprava výzkumu, výzkumná metoda a výzkumný vzorek

Efektivním využitím multimédií ve výuce francouzského jazyka se zaměřením na posilování řečové dovednosti poslechu s porozuměním jsme se zabývali ve výzkumu, který proběhl na gymnáziích v Královéhradeckém kraji v letech 2017-2018. Jedním z cílů výzkumu bylo zjistit, jak lze prostřednictvím multimédií napomoci úspěšnému porozumění francouzskému mluvenému projevu a jaká je vazba mezi nabízenými multimediálními oporami a úspěšností porozumění mluvenému projevu.³

Pro tuto část výzkumu jsme si položili dvě dílčí výzkumné otázky:

VO1: Existují opory porozumění⁴, které jsou upřednostňovány většinou studentů?

VO2: Existují opory porozumění, které jsou efektivnější než ostatní, tj. které vedou u většiny studentů k úspěšnějšímu porozumění než s využitím jiných opor?

3 V textu popisovaná část výzkumu byla součástí širšího výzkumu zaměřeného na poslech s porozuměním ve FJ, v souvislosti také se styly a strategiemi učení studentů. Dílčí výsledky jiné fáze výzkumu byly publikovány v článku MÁDLOVÁ, M. Poslech s porozuměním ve výuce francouzského jazyka na středních školách. In: *Cizí jazyky*. 2017/2018, roč. 61, č. 4, s. 3-15.

4 Konkrétně jsou opory uvedeny v textu níže.

Formulovali jsme následující hypotézy:

H: Míra úspěšnosti porozumění u skupiny s využitím opor a skupiny bez využití opor bude výrazně odlišná.

H1: Lze nabídnout opory, které vedou k úspěšnějšímu porozumění.

H2: Jednotlivé opory budou vybírány v odlišné míře.

H3: Opory, které budou nejčastěji vybírány a uváděny jako nejvíce používané, budou zároveň nejefektivnější.

Pro tuto fázi výzkumu jsme zvolili metodu *experimentální sondy*. Gavora (2000) uvádí následující základní prvky experimentu, jejichž přítomnost lze konstatovat také v případě našeho výzkumu: účast alespoň dvou složením blízkých skupin osob, které fungují za různých podmínek; přísná kontrola těchto podmínek; vyhodnocení vlivu podmínek v obou skupinách na konci experimentu a zjištění rozdílů mezi skupinou experimentální a kontrolní.

V rámci této experimentální sondy bylo na třech didakticky zpracovaných reportážích z televizního vysílání stanice TV5Monde testováno porozumění francouzskému mluvenému projevu. Dle vzoru metody *VIFAX⁵ a relace televizního kanálu TV5Monde 7 jours sur la planète⁶* rozumíme didakticky zpracovanou reportáží autentickou reportáž z televizního zpravodajství, pro kterou je připraven pracovní list s úlohami prověřujícími porozumění mluvenému projevu.

Pro získání přibližně rovnocenných skupin byla použita metoda náhodného výběru, která je obecně považována za korektní. I když se tyto skupiny za normálních okolností od sebe nepatrně liší, tato odlišnost neovlivňuje zásadním způsobem průběh a výsledky experimentu (Gavora, 2000, s. 129). Je pouze nutné respektovat doporučení pro velikost takto sestavené skupiny: počet subjektů by neměl v pedagogických experimentech klesnout pod 40 pro každou skupinu. Kritérium velikosti bylo v našem případě respektováno. Studenti na každé škole byli náhodným výběrem rozděleni na dvě části, každému studentovi bylo náhodně přiděleno číslo, přičemž každá škola měla přiřazenou svou sadu čísel 100, 200, 300, 400, 500.

Studenti sledovali tři vybrané reportáže a vyplňovali předložená poslechová cvičení. Skupina s lichými čísly (49 studentů) poslouchala dané reportáže a vypracovala všechny úlohy bez jakýchkoliv opor porozumění (tedy pouze nahraný zvuk), skupina se sudými čísly (52 studentů) si k nahranému zvuku volila z nabízených opor – video, ilustrující obrázky, titulky, klíčová slova. Bylo sledováno, které opory jsou studenty preferovány (četnost, pořadí výběru), s využitím kterých dosahují nejlepších výsledků v úspěšnosti vypracování daných úloh a jak se liší míra úspěšnosti při srovnání obou zkoumaných skupin. Pro získání okamžité zpětné vazby jsme se po fázi testování studentů ptali, zda byli spokojeni se zařazením do skupiny, s možností výběru opor, a která opora jim nejvíce pomohla v porozumění. Zjistili jsme, že 54% studentů bylo spokojeno se zařazením do

5 Multimediální systém k výuce cizího jazyka (Perrin, 1990)

6 <http://www.tv5monde.com/>

skupiny. Většinou to byli ti, kteří měli možnost výběru opory. Pouze 9 studentů vyjádřilo spokojenost se zařazením do skupiny bez opory. S několika náhodně vybranými studenty na každé škole jsme vedli krátký rozhovor, ve kterém reflektovali testování. Vyjadřovali se k průběhu testování a technické stránce testovacího programu, jazykové úrovni (odpovídající/neodpovídající jejich stupni studia), časové náročnosti plnění zadaných úloh, obsahu a formě pracovních listů, zpětné vazbě v podobě přepisu reportáže a správného řešení úloh.

Ze širšího výběru vhodných reportáží byly z důvodů blízkosti tématu dané věkové skupině, aktuálnosti a různorodosti témat vybrány tři stejně dlouhé 2,5 minutové reportáže. Zvolili jsme témata z různých oblastí (sport, umění, média), která mohou být dle našeho názoru blízká mladým lidem: *Paris progresse dans la course aux Jeux Olympiques 2024* (reportáž A) – „Město Paříž usilující o organizaci Letních olympijských her v roce 2024“, *Le video mapping enchante les rues* (reportáž B) – „Umění v ulicích francouzských měst v podobě fotografií a filmů na zdech budov“, *S'informer oui, mais comment* (reportáž C) – „Média jako zdroj informací, svoboda slova a spolehlivost prezentovaných informací“. Pro každou reportáž byl vytvořen pracovní list se čtyřmi úlohami, jejichž vypracování zabere přibližně stejný čas. Inspirovali jsme se existujícími typy úloh, které testují porozumění francouzskému jazyku ve standardizovaných zkouškách (mezinárodní diplomy DELF, DALF⁷ a maturita z francouzského jazyka⁸). Zařadili jsme úlohy typu výběru vhodného résumé reportáže, výběru správných možností z nabízených, rozhodnutí o pravdivosti/nepravdivosti výpovědi, doplnění vhodných slov do textu, odpovědi na otevřené otázky, doplnění číslovek do vět apod. Snažili jsme se o vyrovnané zastoupení jednotlivých typů úloh a rozličnost, vyhnuli se opakování typově stejných úloh. Postupovali jsme od obecného ke konkrétnímu, od globálního poslechu po detailní, selektivní poslech. Kromě pracovních listů byly vyhotoveny listy se správným řešením (*Corrigé*) a doslovný přepis reportáže (*Transcription*), které byly po testování zpřístupněny účastníkům. Takto připravený materiál byl následně programátorem zpracován do podoby interaktivní aplikace, prostřednictvím které proběhlo testování v počítačových učebnách ve školách.

Za účelem realizace výzkumu byla oslovena gymnázia v Královéhradeckém kraji (státní/nestátní, čtyřletá/šestiletá/osmiletá), z nichž se nakonec výzkumu účastnily skupiny studentů z následujících škol: Biskupské gymnázium B. Balbína, Hradec Králové; Gymnázium B. Němcové, Hradec Králové; Gymnázium F. M. Pelcla, Rychnov nad Kněžnou; Gymnázium Trutnov; Jiráskovo gymnázium Náchod. Výzkumu se zúčastnilo celkem 101 studentů (67 žen a 34 mužů)⁹ ve věku 16-19let požadované jazykové úrovně B1 (s přesahem do B2) dle SERRJ.

Jazyková úroveň studentů byla předem konzultována s konkrétními vyučujícími a poté ověřena nahlédnutím do písemných prací studentů, které testovaly poslech s porozuměním. Průměrná uváděná délka studia francouzského jazyka byla 5 let, s časovou dotací nejčastěji 3 hodiny týdně (u 63% dotazovaných).

7 <http://www.ciep.fr/delf-dalf>

8 <https://maturita.cermat.cz/>

9 Tento poměr odpovídá obvyklé skladbě skupin ve výuce francouzského jazyka na středních školách, ve kterých tvoří znatelnou většinu ženy.

3.2 Průběh výzkumu

Testování probíhalo v počítačových učebnách škol po dobu dvou vyučovacích hodin a okolních přestávek (110 minut). Jsme si vědomi skutečnosti, že by bylo optimální mít více času a moci si dovolit přestávku v průběhu testování. Sledování třech reportáží s vyplňováním cvičení bez pauzy bylo pro studenty náročné. Bohužel tato časová dotace byla kompromisem mezi požadovaným ze strany výzkumníka a dostupným ze strany škol, které nebyly ochotné či neměly možnost poskytnout vyšší časovou dotaci. Překážkou byla zejména další výuka skupin, které byly obvykle spojeny z různých tříd a ročníků, další výuka učitelů ve skupinách, které se průzkumu neúčastnily, a obsazenost počítačových učeben pravidelnou výukou. Bylo by jistě dobré po určitém čase testování v těchto skupinách zopakovat a následně porovnat výsledky. Od záměru zopakovat testování například po půl roce jsme po konzultaci s učiteli a zrevidování časových možností škol upustili.

Před zahájením testování obdržel každý student instrukce, jak postupovat, a internetový odkaz pro spuštění programu. Studenti pracovali každý sám vlastním tempem u vlastního počítače, dle svého výběru volili opory z nabízených.¹⁰ Pro dosažení vyšší objektivit a zaručení vzájemného neopisování bylo naprogramováno spuštění reportáží v náhodném pořadí. Jednotlivé reportáže bylo nutné sledovat vcelku, záměrně nebylo možné přehrávání v průběhu zastavit, na což byli testovaní předem upozorněni. Každou oporu bylo možné vybrat pouze jedenkrát, ze čtyř nabízených opor tedy studenti volili tři v libovolném pořadí. Bylo doporučeno nejprve si přečíst zadání úlohy, poté spustit a sledovat reportáž a vyplňovat cvičení v průběhu a/nebo po skončení reportáže. Pro každou úlohu byla spuštěna reportáž právě jedenkrát, po vyplnění všech úloh bylo možné závěrečné spuštění navíc pro kontrolu a doplnění chybějících údajů ve všech úlohách. Na místě byl při testování přítomen výzkumník, který v případě potřeby vysvětlil nejasné, odpověděl na dotazy studentů a pomohl s řešením problémů technického rázu, které se vyskytly. Bohužel nutno konstatovat, že vybavení na všech školách nefungovalo stoprocentně a některé počítače nemohly být pro testování využity, což způsobilo také časové zdržení. Tyto okolnosti mohly u některých studentů zapříčinit nervozitu z nedostatku času a mohly mít vliv na kvalitu testování.

3.3 Diskuze výsledků testování porozumění mluvenému projevu

Ze zpětné vazby formou odpovědí studentů bezprostředně po fázi testování porozumění na třech vybraných reportážích jsme získali údaje týkající se přínosu opor porozumění mluvenému projevu.

Studentů, kteří vypracovávali poslechové úlohy bez opor porozumění (49 studentů), jsme se ptali, co by jim mohlo pomoci v porozumění. Z jejich odpovědí je zřejmé, že za nejvíce přínosnou oporu považují titulky (29 studentů), na druhém místě z hlediska četnosti odpovědí (10) se vyskytuje možnost *jiné*, kam zahrnují „*kdybych uměl líp francouzsky*“ (2x), „*více procvičování*“, „*lepší zvuk - srozumitelnější rozhovory*“, „*moje širší slovo-*

10 Při plánování testování jsme měli na mysli principy diferenciacce a individualizace, které ve výuce cizích jazyků pokládáme za důležité.

ni zásoba“, „kdybych si mohla reportáže zastavovat“, „častější kontakt s rodilým mluvčím“. Pět studentů zde uvádí „více času“. Domníváme se, že času bylo pro testování vyhrazeno dostatek. Opět ale konstatujeme individuální rozdíly mezi studenty: nejrychlejší student měl zadání vypracováno za 22 minut a zdaleka nevyužil celou dobu vyhrazenou na testování, zároveň ale celkově dosáhl podprůměrné úspěšnosti a v jedné z reportáží dokonce velmi podprůměrného výsledku 4%; nejpomalejší student potřeboval na vypracování 87 minut a zároveň dosáhl nadprůměrného výsledku úspěšnosti u všech reportáží 88%, 71% a 54%. Průměrný čas potřebný pro testování byl 49 minut. Na tomto místě je vhodné znovu připomenout související výhodu multimédií pro individualizaci výuky z hlediska času. Při přípravě poslechových cvičení je třeba dobře promyslet aktivity a naplánovat je se zahrnutím také časových potřeb studentů. V rámci odpovědi se ukazuje také nedostatečnost přímého kontaktu s autentickým mluveným projevem ve francouzštině a částečně nedostatečnost tréninku porozumění mluvenému projevu ve výuce.

Studenti, kteří vypracovávali poslechové aktivity s oporami porozumění (52 studentů), hodnotili přínos jednotlivých opor a odpovídali na otázku, podle čeho volili pořadí použitých opor. Nejpřínosnější oporou pro ně byly titulky (40 studentů), což koresponduje s výše zmíněnými odpověďmi druhé skupiny po potenciálním usnadnění porozumění, a nejméně přínosnou oporou obrázky. Dle vlastních odpovědí volili nabízené opory nejčastěji (34 studentů) podle preference (*vím, že mi pomůže*), 17 studentů zvolilo možnost *náhodně*. Předpokládali jsme, že více testovaných bude volit pořadí opor podle toho, která jim ze zkušenosti může nejvíce pomoci, že se preference opor ztatočně odrazí v pořadí jejich výběru.

Níže uvedené tabulky ilustrují, která ze čtyř nabízených opor byla studenty vybrána nejčastěji celkem (tabulka č. 1) a která byla použita nejčastěji na 1. místě (tabulka č. 2). V obou případech to byly zcela jasně titulky a vysoký počet jejich využití oproti ostatním oporám potvrdil hypotézu **H2: Jednotlivé opory budou vybírány v odlišné míře**. Pouze 2 studenti ze skupiny si pro žádnou ze tří reportáží titulky nevybrali. O titulcích jsou studenti z obou testovaných skupin přesvědčeni (viz informace výše), že jim nejlépe pomohou v porozumění mluvenému projevu ve francouzštině. Na druhém místě figuruje v případě častosti i v prvenství výběru video.

Tabulka č. 1 Četnost výběru opor

Opory porozumění	Četnost výběru
titulky	49
video	44
klíčová slova	36
obrázky	27
počet studentů n = 52	156

Tabulka č. 2 Prvenství ve výběru opor

Opory porozumění	Výběr na 1. místě
titulky	38
video	8
klíčová slova	3
obrázky	3
počet studentů n = 52	52

Zajímalo nás, zda nejvíce a na prvním místě vybíraná opora, kterou zároveň studenti subjektivně považují za nejpřínosnější (titulky), je současně objektivně nejefektivnější. Pro potvrzení hypotézy *H3: Opory, které budou nejčastěji vybírány a uváděny jako nejvíce používané, budou zároveň nejefektivnější.* jsme zkoumali, zda s využitím titulků dosahují studenti v porozumění lepších výsledků než s využitím jiných opor. Níže uvádíme samostatné tabulky pro jednotlivé reportáže A, B, C. Z výsledků vyplývá, že s použitím titulků, které byly nejčastěji používanou oporou a zároveň studenty uváděny jako nejefektivnější, bylo dosaženo nadprůměrné úspěšnosti.

Reportáž A s titulky

Tabulka č. 3 Úspěšnost při použití titulků – reportáž A

23 studentů	
Min. úspěšnost	4%
Max. úspěšnost	88%
Průměrná úspěšnost	50%

Ve srovnání s celkovou průměrnou úspěšností reportáže A: 31%.

Reportáž B s titulky

Tabulka č. 4 Úspěšnost při použití titulků – reportáž B

12 studentů	
Min. úspěšnost	20%
Max. úspěšnost	80%
Průměrná úspěšnost	40%

Ve srovnání s celkovou průměrnou úspěšností reportáže B: 37%.

Reportáž C s titulky

Tabulka č. 5 Úspěšnost při použití titulků – reportáž C

14 studentů	
Min. úspěšnost	14%
Max. úspěšnost	92%
Průměrná úspěšnost	48%

Ve srovnání s celkovou průměrnou úspěšností reportáže C: 38%.

Následují tabulky č. 6, 7, 8, kde je pro jednotlivé reportáže A, B, C porovnána úspěšnost s využitím rozdílných opor – titulky, video, klíčová slova, obrázky. Rovněž z nich je patrné, že s použitím titulků studenti nejlépe porozuměli mluvenému projevu. U reportáže B lze konstatovat relativně vyrovnané procentuální hodnoty úspěšnosti za použití titulků, videa a obrázků, byla zde zaznamenána vyšší úspěšnost s využitím videa a obrázků. Se zahrnutím všech tří reportáží se potvrdila stanovená hypotéza *H3: Opory, které budou nejčastěji vybírány a uváděny jako nejvíce používané, budou zároveň nejefektivnější.*, což dokazuje tabulka č. 9.

Reportáž A

Tabulka č. 6 Úspěšnost porozumění s použitím různých opor – reportáž A

	Počet studentů	Úspěšnost	Std odchylka
Bez opory	49	29%	18,66
Titulky	23	50%	25,02
Video	14	20%	27,28
Klíčová slova	9	25%	17,51
Obrázky	6	10%	8,93

Reportáž B

Tabulka č. 7 Úspěšnost porozumění s použitím různých opor – reportáž B

	Počet studentů	Úspěšnost	Std odchylka
Bez opory	49	34%	20,55
Titulky	12	40%	18,47
Video	15	45%	18,35
Klíčová slova	13	35%	23,35
Obrázky	12	42%	23,38

Reportáž C

Tabulka č. 8 Úspěšnost porozumění s použitím různých opor – reportáž C

	Počet studentů	Úspěšnost	Std odchylka
Bez opory	49	36%	24,80
Titulky	14	48%	21,03
Video	15	41%	27,65
Klíčová slova	14	36%	23,34
Obrázky	9	30%	23,87

Průměrná celková úspěšnost s využitím titulků byla 47%. Celkovou úspěšnost porozumění za použití jednotlivých nabízených opor dokládá tabulka č. 9. Ohledně nabízených opor porozumění mluvenému projevu lze na základě jejich výběru a výsledků testování vyjádřit závěr, že porozumění nejvíce pomohly titulky (úspěšnost 47% a zároveň opora považovaná za nejefektivnější) a video (úspěšnost 36% a zároveň na druhém místě v počtu zvolení). Úspěšnost s oporami klíčová slova a obrázky se nachází na úrovni úspěšnosti „bez opory“ (31%, 33%), tedy nevidíme jejich efektivitu a pozitivní vliv na porozumění mluvenému projevu ve francouzštině. Také z reakcí studentů vyplývá, že tyto dvě opory jim příliš nepomohly („*Klíčová slova a obrázky byly nanič.*“).

Tabulka č. 9 Porovnání úspěšnosti porozumění vzhledem k použitým oporám

	Počet použití	Celková úspěšnost
Bez opory	147	33%
Titulky	49	47%
Video	44	36%
Klíčová slova	36	33%
Obrázky	27	31%

Hypotéza *H: Míra úspěšnosti porozumění u skupiny s využitím opor a skupiny bez využití opor bude výrazně odlišná.* byla ověřena v rámci testování. Očekávali jsme rozdíl v úspěšnosti porozumění ve variantě bez opory a s oporou. Předpoklad, že studenti ve skupině s využitím opory porozumění budou dosahovat znatelně lepších výsledků v úspěšnosti porozumění než studenti nevyužívající opory, se potvrdil v testování. Tabulka č. 10 dokazuje potvrzení hypotézy *H* a dílčí hypotézy *H1: Lze nabídnout opory, které vedou k úspěšnějšímu porozumění.*

Tabulka č. 10 Porovnání úspěšnosti porozumění testovaných skupin

	Počet studentů	Úspěšnost reportáž A	Std odchylka	Úspěšnost reportáž B	Std odchylka	Úspěšnost reportáž C	Std odchylka
S oporou	52	33%	27,66	41%	20,67	40%	25,69
Bez opory	49	29%	18,65	34%	20,55	36%	24,80
Celkem	101	31%	23,69	37%	20,81	38%	25,25

3.4 Verifikace hypotéz

H: Míra úspěšnosti porozumění u skupiny s využitím opor a skupiny bez využití opor bude výrazně odlišná. Tato hypotéza se potvrdila. Při porovnání výsledků obou testovaných skupin (s oporou, bez opory) jsme konstatovali rozdílnou úspěšnost v porozumění mluvenému projevu, ač rozdíl nebyl tak markantní, jak jsme předpokládali. V rámci skupiny „s oporou“ výrazně snížily průměrnou úspěšnost opory klíčová slova a obrázky. S jejich použitím dosahovali studenti téměř stejně nízké úspěšnosti jako při poslechu bez opory.

H1: Lze nabídnout opory, které vedou k úspěšnějšímu porozumění. Tato hypotéza se potvrdila. Bylo prokázáno, že úspěšnost porozumění mluvenému projevu s použitím opory je vyšší než bez ní. Tento rozdíl se u jednotlivých reportáží lišil a v průměru činil 4% (40% s oporou, 36% bez opory).

H2: Jednotlivé opory budou vybírány v odlišné míře. Tato hypotéza se potvrdila. V častosti i v prvenství výběru zcela jasně zvítězily titulky, které byly vybrány celkem 49x (ze 156) a 38x jako první (z 52). V porovnání s ostatními třemi nabízenými oporami (video, klíčová slova, obrázky) je patrný značný rozdíl v počtu použití.

H3: Opory, které budou nejčastěji vybírány a uváděny jako nejvíce používané, budou zároveň nejefektivnější. Tato hypotéza se potvrdila. Experimentální testování ukázalo, že nejvíce vybíranou oporou (nejčastěji zvolenou a zároveň volenou na prvním místě) byly titulky. Titulky byly také uváděny jako nejpřínosnější, a to jak u studentů, kteří měli možnost jejich přínosnost v porozumění ověřit (40 studentů z celkem 52), tak u studentů, kteří možnost volby opory neměli a pouze předpokládali největší efektivitu titulků (29 studentů z celkem 49). Tato opora byla rovněž výsledky testování potvrzena jako nejefektivnější pro úspěšné porozumění mluvenému projevu. S jejím použitím dosáhli studenti lepších výsledků než s využitím jiných opor či při poslechu bez opory. S použitím titulků byla konstatována nadprůměrná úspěšnost porozumění (47%).

4. Závěr

Zařazování multimédií, jež svým charakterem napomáhají rovněž úspěšnému porozumění autentickému projevu v cizím jazyce, by jistě mělo být součástí hodin francouzštiny. Učitelé cizích jazyků by měli mít příležitost dále se vzdělávat v oblasti efektivní integrace moderních technologií do výuky a nabídka kurzů z této oblasti by měla odpovídat jejich poptávce. Dovolujeme si připomenout nedostatečnou nabídku prakticky zaměřených vzdělávacích kurzů pro učitele v oblasti implementace informačních technologií do cizojazyčné výuky a vyjádření velké potřeby takto orientovaných kurzů, jejichž zaměření by odpovídalo specifickým potřebám výuky cizích jazyků.

Podle šetření TALIS 2013 vyjadřují učitelé obecně v evropských zemích vysokou úroveň potřeby dalšího vzdělávání v oblastech „dovednosti v oblasti ICT ve výuce“ a „nové technologie na pracovišti“¹¹. Bohužel se často vyskytuje nesoulad mezi učitelí vyjadřovanými potřebami profesního rozvoje a reálným obsahem dalšího vzdělávání. (srov. zpráva Eurydice, 2015) Konstatujeme proto potřebu dalšího vzdělávání učitelů v této oblasti, neboť pouze kvalifikované pedagogické vedení zajistí efektivní využívání ICT ve výuce, včetně cizojazyčné.

V této souvislosti je dále žádoucí, aby vyučující měli přehled o existujících didaktizovaných materiálech pro poslech s porozuměním, informovali se a vzájemně sdíleli kvalitní a v praxi osvědčené materiály. Pro francouzský jazyk se nabízí například členství v celosvětové sociální síti učitelů francouzštiny *IFProfs*¹², fungující rovněž v České republice, webové stránky různých frankofonních vzdělávacích institucí nebo aktivity Sdružení učitelů francouzštiny ČR v rámci DVPP.

Co se týká výhledu do budoucnosti, nelze si v 21. století představit cizojazyčnou výuku bez využití multimédií. Vnímáme poptávku po jejich zařazení ze strany studentů i společnosti. Ostatně potřebnost moderních technologií v českém školství a dovednost ovládat je se ukázaly jako nezbytné v časech uzavření škol z důvodu epidemie koronaviru.

Literatura

- Eurydice, 2015. *Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy* [online]. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. [cit 2020-07-07] Dostupné z: <http://ec.europa.eu/eurydice>. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006.
- KARSENTI, T., COLLIN, S. TIC et éducation: avantages, défis et perspectives futures [online]. In: *Education et francophonie*. 2013, roč. 41, č. 1, s. 1-6. Dostupné z: <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n1-ef0525/1015056ar.pdf>. KYSILKA, P. *Mladou generaci připravujeme pro 19. století, potřebujeme školy pro digitální věk* [online]. 2018. [cit 2020-07-07] Dostupné z: <https://m.ihned.cz/ekonom/c1-66195780-potrebujeme-skolu-pro-21-stoleti>.

11 Umístění na 2. a 3. místě za výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

12 <https://www.ifprofs.org/>

- LACHOUT, M., DOMINIKOVÁ, I. Blended-learning ve výuce angličtiny a němčiny na základní a střední škole. In: BENDOVIÁ, Š. (ed.) *Efektivní využití techniky a softwaru při výuce cizích jazyků – soubor vědeckých statí*. Praha: MUP, 2008, s. 37-47.
- LANCIEN, T. *Le multimédia*. Paris: CLE International, 1998.
- LEWIS, C. *Multimédia – 101 praktických rad*. Praha: Ikar, 1998.
- MÁDLOVÁ, M. *Využití multimédií k posilování řečové dovednosti poslechu s porozuměním u studentů francouzského jazyka* [online]. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, 2018.
- PERRIN, M. Apprendre à comprendre. In: *Babylonia, Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*. 1998, č. 2.
- PERRIN, M. *On n'entend que ce qu'on attend ou Comment se servir du support authentique de la télévision pour construire sa compétence d'une langue étrangère*. Université Victor Segalen Bordeaux 2. nepublikovaná přednáška.
- SAK, P. a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007.
- ZOUNEK, J., ŠEĎOVÁ, K. *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido, 2009.
- <http://www.ciep.fr/delf-dalf>
- <https://www.ifprofs.org/>
- <https://maturita.cermat.cz/>
- <http://www.tv5monde.com/>

Résumé

L'article traitant le thème de l'emploi des multimédias dans l'enseignement/apprentissage du FLE afin de développer et d'améliorer la compréhension orale des documents authentiques apporte les résultats de la recherche expérimentale réalisée auprès des lycéens tchèques. Nous pouvons constater qu'il existe des supports multimédias qui mènent à la compréhension réussie et que le taux de réussite diffère selon le support choisi (sous-titres, vidéo, mots clés, images). La recherche a prouvé que ce sont les sous-titres qui aident le plus la compréhension orale, étant donné que ce support a été trouvé le plus efficace et les étudiants ont également obtenu les résultats supérieurs à la moyenne en l'utilisant. Les connaissances acquises ont confirmé la nécessité de l'intégration des multimédias dans les cours de FLE et l'importance de la formation continue des enseignants de langues étrangères dans ce domaine pour rendre leur intégration efficace.

JAZYK

K OTÁZCE ADAPTACE LEXÉMU BLOG V ČESKÉM A FRANCOUZSKÉM JAZYCE

Dagmar Kolářiková, *Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni*

Abstract

On the question of adaptation of the lexeme blog in Czech and French languages

The aim of this article is to analyze the Anglicism “blog” in the Czech and French languages and show to what degree the term has been adapted in both languages. The purpose of the theoretical framework is to clarify the concept of adaptation. Adaptation of loanwords is a complex process that develops at various language levels and depends on several factors. The main result of the analysis is a list of derived and compound words from the word blog in Czech and French, generated from two *Aranea corpora* (*Araneum Bohemicum III Maximum* and *Araneum Francogalicum II Maximum*).

Keywords: adaptation, blog, compound words, Czech language, derived words, French language

1. Úvod

Oblíbeným prostředkem internetové komunikace se stal na konci 20. století *blog*. Slovo vzniklo stažením z anglického *web log* (*weblog*¹) a jeho zkrácením na *blog*, o což se zasloužil Peter Merholz (Blood, 2000). Za dobu jeho dosavadní existence vznikla celá řada definic, v nichž je důraz kladen na formu, subjektivitu nebo způsob řazení. Nejčastěji jsou tak blogy popisovány jako internetové stránky, které jsou obměňovány a jež obsahují příspěvky jednoho nebo více autorů, zobrazované od nejnovějších k nejstarším. V českém prostředí se jedná především o jakýsi deník autora, který v něm zveřejňuje zážitky ze svého života. Existují ale i blogy zaměřené na určité zájmy nebo blogy, na nichž jsou zveřejňovány recenze na určitý typ výrobku (módní blogy, kosmetické blogy aj.), stávají se tedy i nástrojem marketingu firem. Speciální formou blogů jsou pak videoblogy (tzv. *vlogy*) nebo mikroblogy, založené na krátkých textových zprávách, které mohou být doplněny obrázky nebo videem (např. *Twitter*).

V této studii se však nebudeme zabývat otázkou, jakou roli hrají blogy v současném a budoucím internetu. Jejím cílem je nahlížet na blog výhradně z lexikálního hlediska, tzn. najít odpověď na otázku, do jaké míry tato přejímka² z angličtiny zdomácněla v českém

1 Slovo vymyslel Jom Barger, který takto pojmenoval stránku www.robotwisdom.com, jež bývá zároveň označována i jako první blog.

2 O užití pojmů *prejímka*, *vypůjčka*, *prejaté slovo* aj. pojednává podrobně Mudrochová ve studii *À la recherche de la typologie et de la définition de l'emprunt dans le milieu linguistique tchèque* (2019, 73-86).

a francouzském jazyce. Srovnání češtiny a francouzštiny je motivováno typologickou růzností obou jazyků. Předpokládáme, že výsledky výzkumu by mohly být ovlivněny omezenějšími možnostmi derivace ve francouzštině a naopak častějším využíváním kompozice jako způsobu obohacování slovní zásoby v tomto jazyce.

V teoretické části se zaměříme na vymezení pojmu *adaptace* a představíme si její základní typy s aplikací na lexém *blog*. V praktické části si nejprve ověříme, zda je lexém *blog* kodifikován v některé námi sledované jazykové příručce, a poté se pokusíme vyhledat ve sledovaných korpusech výrazy, jež byly v češtině a ve francouzštině odvozeny od základového slova *blog* nebo složeny pomocí tohoto slovního základu.

2. Vymezení pojmu adaptace a její základní typy

Proces zapojení slova cizího původu do přijímajícího jazyka má většinou několik mezystupňů. Dostane-li se do povědomí širokého okruhu lidí (především proto, že se přizpůsobilo jazyku, do kterého bylo přejato), hovoříme o jeho *adaptaci*. Podle *Nového akademického slovníku cizích slov* je termín *adaptace* v lingvistice chápán jako „proces zdomácňování (počešťování) cizích jazykových prostředků“ (Kraus 2005, 21). Podobně definuje pojem *adaptace* i Rusínová (srov. také Svobodová 2009, 43), a to jako „přizpůsobení cizího slova domácím typům“ (Rusínová 2002, 311).

Tento proces probíhá v různých jazykových rovinách, podle nichž lze, jak uvádí Svobodová (2009, 44–47), formální přizpůsobování jazykových prostředků rozdělit na tyto základní typy: adaptace výslovnostní (ortoepická), adaptace grafická (ortografická), adaptace tvaroslovná (morfologická) a adaptace významová (sémantická). Jiné dělení najdeme u Mravinacové, která rozlišuje adaptaci ortograficko-ortoepickou, morfologickou a slovtvorně-paradigmatickou (Mravinacová 2005, 190). V následující analýze adaptace anglicismu *blog* budeme vycházet z její klasifikace.

V případě lexému *blog* byla do češtiny přejata anglická pravopisná forma s částečně adaptovanou výslovností, neboť v češtině dochází k tomu, že na konci slova či morfémů vyslovujeme finální konsonanty v jejich neznělé podobě. Zatímco v angličtině je slovo *blog* vyslovováno [blɒg]³, v češtině je znělé *g* nahrazováno neznělým *k* [blok]. Tato ztráta znělosti však není přenesena do dalších pádů, od 2. pádu jednotného čísla je neznělé *k* nahrazeno znělým *g* [blogu]. Další odlišnost pak spočívá ve výslovnosti samohlásky [ɒ], která je otevřenější než české [o].

Podle Nekuly (2017) spočívá morfologická adaptace v tom, že je třeba přejatému substantivu přidělit rod. Anglická substantiva přijímají v češtině rod podle přirozeného rodu. V případě *blogu* se jedná o rod mužský neživotný. Syntaktické začlenění anglicismů do české věty, která má relativně volný pořádek slov, vyžaduje i přidělení pádové koncovky, a tedy i přičlenění výpůjček k deklinačnímu vzoru, jež se řídí podle zakončení v základním tvaru. *Blog* se tedy skloňuje podle vzoru „hrad“. Pro češtinu je ale u substantiv typická konsonantická alternace a palatalizace, a proto v 6. pádě množného čísla

3 Vezmeme-li ale v úvahu, že blogování vzniklo v USA, pak by bylo přesnější uvést americkou výslovnost tohoto slova [blæg], neboť v americké angličtině se nevyslovuje [ɒ], ve slovech se místo něj vyslovuje velmi široké [æ].

dochází k palatalizaci *g-z* (*blogy – o blížích*). I když se u jednoslabičných podstatných jmen neživotných, která končí v 1. pádě jednotného čísla na *-g, -k, -ch* a *-h*, v běžné mluvě vedle *-ích* uplatňuje i variantní koncovka *-ách*, v našem výzkumu jsme ji u 6. pádu množného čísla od slova *blog* nezaznamenali.

Se stupněm pravopisné, výslovnostní a morfologické adaptace obecně souvisí i adaptace slovtvorná. Do češtiny se přejímají z angličtiny jak pojmenování primární (tzn. slovtvorně neutvořená), tak i motivovaná (slovtvorně utvořená). K nim se tvoří příbuzná slova slovtvornými postupy a prostředky podobně jako k pojmenováním českým. Vzniklé odvozeniny a složeniny jsou důkazem toho, že slovo v jazyce zdomácnělo (Čermák, Filipec 1985, 126). Jak uvádí Martinová (2003), pomocí domácích přípon se k mnohým přejatým substantivním názvům tvoří izolexénní slovtvorné varianty (např. ke slovu *blogger* vznikla mimo jiné varianta *blogař*), což lze považovat za projev vyrovnávacích tendencí v jazyce. Na slovtvornou adaptaci lexému *blog* se zaměříme podrobněji v praktické části.

Dnes již tedy můžeme říci, že slovo *blog* se stalo běžnou součástí slovní zásoby češtiny. Mimo jiné i proto, že v českém jazyce pro výraz *blog* neexistuje jednoslovné pojmenování a čeština je tedy nucena ho popisovat více slovy (zaznamenali jsme, že bývá označován jako „webový zápisník“, „internetový deník“ aj., *blogger* by pak musel být označen jako „autor internetového deníku“ apod.). Ke zdomácnění tohoto slova přispěla nepochybně i hlásková podoba se slovem *blok*, s nímž se i shodně ohýbá.

Ve francouzském jazyce je situace odlišná. Anglicismus *blog* zde má hned několik ekvivalentů: *blogue, carnet Web, cybercarnet, bloc-notes* nebo pouze *bloc*. Ekvivalent *blogue* byl navržen Québeckým úřadem pro francouzský jazyk (*l'Office québécois de la langue française*) v roce 2000. Byl vytvořen analogicky ke slovu *bogue* (z anglického *bug* pro označení programátorské chyby, která negativně ovlivňuje chod aplikace nebo programu) a měl nahradit anglické výrazy *weblog* a *blog*. Ve Francii byl tento termín oficiálně doporučen Komisí pro obohacování francouzského jazyka (*la Commission d'enrichissement de la langue française*) až v roce 2014. Přestože je pro francouzštinu typičtější zakončení na *-gue* (což můžeme pozorovat například u přejatých slov typu *prologue, épilogue* aj.), jeden z nejpoužívanějších francouzských slovníků, *Le Petit Robert*, tvar *blogue* neuvádí, omezuje se pouze na anglickou pravopisnou formu *blog* s částečně adaptovanou výslovností [blɔg] a přiřazuje mu rod mužský. Slovník zároveň uvádí několik slov vytvořených od tohoto slovního základu (*bloguer, blogueur, blogueuse, blogosphère*), která svědčí o tvaroslovné adaptaci tohoto anglicismu.

Výzkum ale také ukázal, že vzhledem k novosti těchto slov není ještě zcela ustálena jejich pravopisná podoba, a proto se v textech můžeme setkat i s tvary *blogger, blogueur* aj. Podobně neustálený pravopis je i v češtině. Do celkového počtu vyhledaných slov bude ale vždy započítána jen jedna pravopisná podoba.

3. Analýza odvozenin a složenin od lexému *blog*

Důležitým momentem v procesu adaptace cizích slov v přijímacím jazyce je i jejich zařazení do slovníků. Lexém *blog* a existence výrazů od něho vytvořených budou tedy nejdříve ověřeny ve slovnících českého a francouzského jazyka.

3.1 Zařazení lexému *blog* do českých slovníků

Pro češtinu je typické, že všeobecné výkladové slovníky i speciální slovníky neologismů nejsou u nás často vydávány, a proto lze za nejnovější verze slovníků považovat elektronickou verzi *Akademického slovníku současné češtiny* (zveřejněna ale byla zatím jen pracovní verze hesel písmene A a B) a neologickou databázi *Neomat*.

V *Akademickém slovníku současné češtiny* jsou kromě slova *blog*, který je zde definován jako „webová stránka, na níž jsou pravidelně publikovány příspěvky jednoho nebo více autorů na určité téma“, kodifikovány i zdvojnásobení *blogisek* (v 6. pádě množného čísla s koncovkami *-scích, -skách*), substantiva *bloger/blogger, blogerka/bloggerka* (pro označení osoby, která píše a uveřejňuje články na blogu) a *blogosféra*, definovaná jako „všechny blogy na internetu, jejich autoři a čtenáři chápané jako celek (prostředí, komunita)“, adjektiva *blogovací* (určený pro tvorbu blogů, k blogování), *blogový* (vztahující se k blogu, blogování), *blogerský/ bloggerský* (vztahující se k blogerovi, blogerům) a sloveso *blogovat* (psát a uveřejňovat články na blogu).

Než jsou ale nová slova v češtině zařazena do slovníků, jsou zachycena neologickou databází *Neomat*, proto byly lexém *blog* a existence slov od něho vytvořených ověřeny i v této databázi. Podle *Neomatu* pochází první zmínka o *blogu* v českém prostředí z roku 2002. Od té doby zachytila tato databáze 55 výrazů, které jsou odvozeny nebo složeny od slovního základu *blog*. Protože však zdomácnování tohoto slova probíhá postupně, píšou se některá slova dvojím způsobem (buď s jednoduchým nebo zdvojeným konsonantem *g/gg*), do konečné statistiky jsme tedy zařadili jen pravopisnou podobu s jednoduchým *g*. Podobně z dvojice *blogomanie/blogománie* (pro označení posedlosti blogováním) byla vybrána jen varianta s dlouhým *á*. Do celkového počtu nebyla započítána ani slova *blogcast, blogpost, blogstars*, která byla přijata přímo z angličtiny (naopak slovo *moblogging* bylo vzhledem k pravopisu s jednoduchým *g* považováno za slovo adaptované). Internetová databáze *Neomat* tak obsahuje 43 hesel, která lze považovat za odvozeniny nebo složeniny od slovního základu *blog*. Vedle již zmíněných substantiv *blogisek, bloger, blogerka* a *blogosféra* jsou zde uvedeny odvozeniny *blogař, blogařka, blogerství, blogerina, blogging, blogifikace, blogiskář, blogista, blognutí, blogovač, blogování, blogovatelnost, blogovné* a složeniny *blogobáseň, blogobásník, blogoevangelista, blogoinformace, blogománie, blogopsaní, blogoromán, blogostrojka, blogosvět, blogoterapie, blogvedoucí, fotoblog⁴ a moblogging*. Databáze *Neomat* zachytila i více adjektiv. Vedle již zmíněných přídavných jmen *blogovací, blogový* a *blogerský* zde najdeme adjektiva *blogerčín, bloggingový, blogiskovitý, blogistický, blognutelný* a *blogařský*. Kromě slovesa *blogovat*, které se vyskytuje i v *Akademickém slovníku současné češtiny*, jsou v *Neomatu* uvedena další dvě slovesa: odvozenina pomocí prefixu *pro-* (*problogovat*) a dokonavé sloveso *blognout*. Posledním výrazem zachyceným *Neomatem* je adverbium *blogosféricky*.

4 Některá složená slova pak dala vzniknout dalším odvozeninám, jako jsou například *fotoblogging, fotoblogování, fotoblogový*.

3.2 Zařazení lexému *blog* do francouzských slovníků

I pro francouzskou lexikografii obecně platí, že nová slova jsou do slovníků zanášena se značným zpožděním, přestože oba nejpoužívanější slovníky (*Le Petit Robert* a *Le Petit Larousse*) zařazují do svých edic každoročně kolem 150 nových slov. V případě slova *blog* však k jeho zařazení do obou zmíněných slovníků došlo už v roce 2006. Slovník *Le Petit Larousse* navíc od roku 2010 uvádí i jeho francouzskou podobu *blogue*, o které jsme se již zmiňovali v souvislosti s adaptací slova *blog* ve francouzštině. Oba slovníky shodně uvádějí i několik odvozenin a složenin (*bloguer*, *blogueur*, *blogueuse*, *blogosphère*, *microblog*), v *Le Petit Larousse* najdeme navíc i substantivum *blogage* pro označení činnosti spojené se zveřejněním blogu. Více příkladů odvozenin a složenin od slovního základu *blog* nalezneme v internetovém slovníku *Wiktionnaire*. Vedle již zmíněných výrazů zde figurují slovesa *blogouiller* (s pejorativním významem) a *bloggiser*, substantiva *bloguiste* a *blogalaxie* a adjektivum *bloguesque*.

Na podobné bázi jako *Neomat* funguje i platforma *Néoveille*. V ní se také vyskytuje několik neologismů vytvořených od lexému *blog*. Jedná se především o kompozita *afro-blogging*, *blogueuse-instagrameuse*, *blogueur-voyageur*, *avocat-blogueur-twitto*, *blogueuse-youtubeuse* a o deriváty vytvořené pomocí prefixů (*ex-blogueuse*, *super-blogueur*).

Z uvedených výčtů vyplývá, že nejvíce odvozenin a složenin od slovního základu *blog* najdeme v české internetové databázi *Neomat*. Pro potvrzení nebo vyvrácení zjištění získaných analýzou slovníků, že čeština disponuje vyšším počtem odvozenin a složenin než francouzština, vyhledáme ještě tyto novotvary v jazykových korpusech Univerzity Komenského v Bratislavě *Araneum Bohemicum III Maximum* a *Araneum Francogallicum II Maximum*. Tyto korpusy byly vybrány proto, že jak pro češtinu, tak i pro francouzštinu je zde k dispozici korpus o co největším rozsahu (tzv. *maximum*).

3.3 Odvozeniny a složeniny od lexému *blog* v jazykových korpusech

Jak už bylo zmíněno výše, pro vyhledání odvozenin a složenin od lexému *blog* byly pro oba jazyky použity jazykové korpusy vytvořené v rámci výzkumného programu UNESCO Katedry plurilingvální a multikulturní komunikace Univerzity Komenského v Bratislavě. Stahování dat pro tyto korpusy proběhlo naposledy v roce 2017, a proto můžeme předpokládat, že v něm novotvary od slova *blog* budou obsaženy.

3.3.1 Slova utvořená od *blogu* vyskytující se v korpusu *Araneum Bohemicum III Maximum*

Z korpusu *Araneum Bohemicum III Maximum* jsme po odstranění slov s jedním doloženým výskytem (tzv. *hapax legomena*) nebo s vícečetnými pravopisnými podobami získali celkem 105 slov (75 substantiv, 21 adjektiv, 6 sloves a 3 adverbia). Ve 33 případech se jedná o složeniny, v ostatních případech vznikla vyhledaná slova odvozením buď od slovního základu *blog*, anebo od slov od *blogu* utvořených (např. *blogovinky* byly odvozeny od slovesa *blogovat*).

Odvozená substantiva označují nejčastěji osoby, které píšou a uveřejňují blogy. Pro maskulina se zde vyskytoval především přejatý nebo počestěný výraz *blogger/blogger* (což

není nijak překvapující, neboť *-er* se v češtině často používá pro pojmenování osoby věnující se určitému povolání či zálibě). Počeštěnou podobou slova *blogger* je pak i *blogař* nebo *blogěř*. Aktivního původce děje označuje čeština i přidáním přípony *-átor* ke slovesu s kmenotvornou příponou *-ova* (v našem případě *blogovat*), což dalo vznik substantivu *blogátor*. Také přípona *-ista* slouží k vytvoření názvu osob podle jejich zájmů, od lexému *blog* bylo takto vytvořeno slovo *blogista*. Dalšími vyhledanými maskuliny označující *blogery* jsou *blogáci* (pro jednotné číslo se zde žádný tvar nevyskytoval), *blogíškář* (v množném čísle i s příponou *-ař*: *blogíškáři*) a kolektivum *blogerstvo/bloggerstvo*.

Tvary feminin označujících osoby píšící blogy mají v korpusu početně přibližně stejné zastoupení jako maskulina, najdeme však mezi nimi vedle běžně užívaného výrazu *blogerka/bloggerka* především deminutiva (*blogečka, blogerečka, blogerinka*). Další femininum vzniklo připojením přípony *-ína* k počeštěnému anglickému kořennému slovu *blogger*. Tato přípona zde tedy nemá obvyklou adaptační funkci, jako je tomu například u slov *figurína, manekýna, konkubína* apod., u nichž *-ína* nahrazuje původní zakončení těchto slov. Také femininum *blogeska* nebylo odvozeno přímo od základového slova *blog*, *blogeskami* jsou nazývány autorky blogu *Bloges Robes*.

V analyzovaném korpusu je rovněž doložena existence několika pojmenování pro samotný blog. Ve většině případů se opět jedná o deminutiva, vytvořená pomocí přípon *-átko* (*blogátko*), *-ek* (*blogek, blogček*)⁵, včetně složeného sufixu *-ánek* (*blogánek*), *-ík* (*blogík*) nebo kombinací sufixu *-ek* s konkurenčním deminutivním sufixem *-ík* (*blogíček, blogovníček*). Zdrobnělina označující blog byla také vytvořena připojením sufixu *-ek* ke slovnímu základu *blogís* (*blogísek*). V korpusu se vyskytovalo několik jeho pravopisných podob (*blogýsek/blogízek/blogíssek/blogíšek*). Zdvojením sufixu s deminutivní funkcí vzniklo pojmenování *blogíseček*. Přípona *-áč*, používaná v češtině pro označení předmětu nebo prostředku činnosti, dala vznik výrazu *blogáč*.

V korpusu se také poměrně často vyskytovala pojmenování vyjadřující činnost spojenou s psaním a publikováním blogů nebo průběh děje (*blogalizace*). Vedle anglicismu *bloging/blogging* a již zmíněného *blogování* se jednalo o slova: *blogaření, blogařina, blogérství/blogerství/bloggerství, blogískování, blogistika* a *blognutí*. Do této kategorie můžeme zařadit i nástroj této činnosti (*blogovátko*) nebo její výsledek (*blogovinky*). Zbylá odvozená substantiva, která figurují v analyzovaném korpusu, slouží k pojmenování místa sloužícího k vykonávání této činnosti (*blogárna, Blogostán, blogovadlo, blogoviště* a *blogovník*), její vlastnosti (*blogískovatost*) či jazyka, kterým jsou blogy psány (*blogískovština*).

Také k vytvoření adjektiv byla v češtině použita celá řada přípon, například přípony vyjadřující příslušnost či vztah k činnosti, činiteli nebo předmětu činnosti: *-ový* (*blogový, blogískový*), *-ácký* (*blogácký*), *-ský/-ký* (*blogerský/blogéřský, blogařský, blogský*)⁶,

5 V češtině je často odvození doprovázeno hláskovými alternacemi, například dochází na konci odvozovacího základu ke změně konsonantu, jako je tomu u deminutiva od slova *blok* (*bloček*). Pro jeho odlišení od deminutiva od slova *blog* byl odvozovací základ zachován.

6 Vytvořeno analogicky k adjektivu *zemský*, neboť bylo použito v kontextu „smazán z povrchu blogského“.

blogický), *-ovský* (*blogovský*, *blogerkovský*). Některá vzniklá adjektiva byla vytvořena příponou *-ací* a znamenají „sloužící k vykonávání činnosti“: *blogovací*, *blogiskovací*. Od slovesného kmene přítomného (*bloguji*) bylo vytvořeno dějové adjektivum na *-ící* (*blogující*) a od substantiva *blogistika* vzniklo adjektivum se sufixem *-istický* (*blogistický*). Pomocí přípon *-ovatý* a *-ovitý*, které lze v tomto případě považovat za synonymní, byla utvořena adjektiva *blogiskovatý* a *blogiskovitý* s významem „obsahující v hojně míře blog/blogisek“. V korpusu se také vyskytovaly tvary přivlastňovacích přídavných jmen *bloggerův* a *blogerčín*, komparativ *blogovatější* nebo adjektivum *blogézní* (například ve spojení *blogézní ladění textu*). Adjektivum bylo rovněž utvořeno od kompozita *blogosféra* (*blogosférický*).

Pro vytvoření sloves byla použita přípona *-ovat*, která je u sloves od přejatých substantiv nejčastější (*blogovat*, *blogiskovat*). K nedokonavému slovesu *blogovat* vznikl i dokonavý tvar *blognout* (podobně i *reblognout* ve významu „sdílet příspěvek z blogu na jiný blog“). V korpusu se dále vyskytovala slovesa *blogařit* (zabývat se psaním nebo sledováním blogů) a *blogovatět* s významem „začít se podobat blogu“.

Řadu odvozenin od lexému *blog* doplňují tři adverbia: *blogařsky*, *blogersky* a *blogově*.

Mezi kompozity najdeme slova, která vznikla připojením substantiva k lexému *blog* (např. *blogavatar*, *blogkolega*, *blognabráchismus*). Ve většině případů je však mezi *blog* a substantivum (případně adjektivum) vloženo *-o-* (*blogočlánek*, *blogočtenář*, *blogohledačka*, *blogohra*, *blogokruh*, *blogolidi* aj.). Některá kompozita byla vytvořena také kontaminací. Tímto slovotvorným postupem vznikla tzv. *mots-valises*, např. *blogomony* (*blogové feromony*), *blogopis*, *blogozín*, *blogospirace*, *blogozeniny* aj.

3.3.2 Slova utvořená od blogu vyskytující se v korpusu *Araneum Francogalicum II Maximum*

Určit přesný počet slov odvozených od lexému *blog*, která jsou zachycena v korpusu *Araneum Francogalicum II Maximum*, je téměř nemožné. Není to způsobeno jen dvojnásobnou podobou téhož slova (např. *blogasse/bloguasse*, *bloging/bloguing*, *blogueur/blogeur*), ale především různými tvary složenin označujícími stejnou skutečnost. Například pro *blogové narozeniny* bylo v korpusu francouzských textů použito osm kompozit: *anniblog*, *anniverblog*, *anniblogversaire*, *bloganniversaire*, *blogannif*, *blogniversaire*, *blogversaire*, *blogiversaire* (poslední tři výrazy nejvíce odpovídají již uvedenému ekvivalentu v češtině *blogozeniny*). Po odstranění pravopisných a jiných variant téhož slova (za jedno slovo jsme považovali i kompozita *bdblog* a *blog-bd* pro označení komiksových blogů, zatímco složeniny *blogolecteur* a *blogueur-lecteur* byly započítány jako dvě rozdílná slova, neboť první výraz označuje čtenáře blogů a druhý výraz byl použit pro vyjádření vztahu mezi blogerem a jeho čtenářem) jsme získali celkem 189 výrazů. Ve 128 případech se jednalo o složeniny (do tohoto počtu byla ale zařazena i slova vzniklá derivací z již utvořených kompozit), 61 slov bylo odvozeno od slovního základu *blog*. Z hlediska slovních druhů výrazně převažují substantiva (148 + *blogosphérien* a *blogovergnate*, která nelze jednoznačně zařadit, neboť tato substantiva byla v korpusu použita

i jako adjektiva), následují adjektiva (22 + 2 již zmíněná substantiva, jež mohou zároveň sloužit jako adjektiva), slovesa (11) a adverbia (6).

Provedená analýza korpusu *Araneum Francogalicum II Maximum* tedy potvrdila naši hypotézu, že ve francouzštině je kompozice častějším způsobem obohacování slovní zásoby než v češtině. Ke skládání slov od lexému *blog* jsou využívány různé způsoby. Často se jedná o tvoření pomocí latinského nebo řeckého základu ve spojení s lexémem *blog*. Tyto nesamostatné části se obvykle označují pojmy *prefixoid* a *suffixoid*, ale například Martinet je nazývá *konfixy*, Radimský *neokonfixy* a Cartier *et al.* používají výraz *fracto-lexème* (Kolářiková 2019, 40). Některé prvky se vyskytují na začátku kompozita (*audioblogueur, microblogueur, midiblogueur, éco-blogueur, néo-blogueur*), jiné na jeho konci (*blogomanie, blogophile, blogophilie, blogosphère, blogothèque*). Podobně jako v češtině také ve francouzštině dochází ve druhém případě k vložení vokálu *-o-* mezi oba komponenty.

Dalším častým způsobem tvoření kompozit od lexému *blog* jsou tzv. *mots-valises*, o nichž jsme se zmiňovali již v souvislosti s adaptací slova *blog* v češtině. Spojením dvou základů obsahujících společný prvek (konsonant *g*) vznikla například kompozita *blogalaxie* (*blog* + *galaxie*), *blogiciel* (*blog* + *logiciel*), *blogouvernement* (*blog* + *gouvernement* pro označení srazu, sdružení blogerů) nebo *blogeosie* (*blog* + *bourgeoisie* pro označení blogerů, jejichž stránky jsou velmi navštěvované). Podle některých autorů, např. Goosse a Grevisse, jak uvádí Mudrochová a Bokoun (2019, 28), lze za *mots-valises* považovat i kompozita, jejichž složky nemají žádný společný prvek. V analyzovaném korpusu by se jednalo například o složeniny *blogzine* (*blog* + *magazine*), *blogonaute* (*blog* + *internaute*), *blogathon* (*blog* + *marathon*), *blogopine* (*blog* + *copine*) nebo *blogchevik* (*blog* + *bolchévik* pro označení levicově zaměřeného blogera).

Z hlediska slovních druhů konstituentů se nejčastěji jedná o složení dvou substantiv, mezi nimiž je vztah atributivní (např. *blogueur-blogueur* pro označení blogera, který je šprýmař, vtípaček, *citoyen-blogueur* pro pojmenování občana, který píše blogy, *blogroman* aj.). Adjektiva jsou komponentem těchto složenin jen ojediněle (*blog-territorial, blogostatistique, blogoagrialimentaire*).

Součástí vyhledaných kompozit se také v některých případech staly zkratky (*apéro-blog, bd-blog, écolo-blog, pédéblog, pédagoblog* aj.), onomatopoická slova (*blogomiam, blablablog*), výpůjčky (*cowblogueur, blogcrossing, blogueur-booktuber, kissbloguistes* pro označení blogerů, kteří si libují ve vyprávění o svých osobních životech a bolístkách).

Odvozená slova byla utvořena především pomocí sufixace (46 slov). Slouží nejčastěji k pojmenování osob píšících blogy (*blogueur/blogueuse, bloguineur/bloguineuse, bloguiste, bloguINETTE*, od nichž bylo vytvořeno i sloveso *bloguiner*), blogu (*bloget, blogouNET, blogule* pro označení malých blogů), činnosti, průběhu děje a jeho výsledku (*blogage, bloguinade, bloguing/bloging, blogalisation, bloguisation, bloguisme*). K některým slovům vytvořeným pomocí sufixace byly připojeny i prefixy. Nejčastěji se jednalo o prefixy *co-* (*coblogage, coblogueur, coblogataire, cobloguer*), *dé-* (*déblogueur, déblogueur*), *re-* (*reblogueur, rebloguer, reblogage*). Ostatní předpony se u vyhledaných slov vyskytovaly spíše ojediněle (*ex-blogueur, interblogueur, sous-blog, superblog*).

Poměrně překvapující byl vysoký počet vyhledaných adjektiv, neboť do výše uvedených francouzských slovníků adjektiva prozatím zařazena nebyla. V analyzovaném korpusu se vyskytovala odvozená adjektiva: *blogable/bloguable*, *blogal (activité blogale)*, *blogatoire (espace blogatoire)*, *bloggien/bloguien*, *bloguant*, *blogué*, *blogueste*, *bloguestre*, *blogueux*, *bloguique*, *bloguistique*, *bloguesque*. Poslední z nich se stalo základem i pro vytvoření adverbia *bloguesquement*, které je v textech užíváno vedle dalších adverbíí, jako jsou *bloguement* nebo *blogueusement*.

4. Závěr

Blog a slova od něho odvozená či složená jsou sice v obou srovnávaných jazycích poměrně nová a slovníky je dosud povětšinou neobsahují, ale užívají se dnes velmi často. Především v oblasti žurnalistiky se staly běžnou součástí slovní zásoby, o čemž svědčí poměrně vysoký počet těchto slov v obou analyzovaných korpusech. Jejich pravopisná podoba však není zcela ustálena, a proto se mnohá slova vyskytovala v korpusech ve dvojnásobné či vícečetné podobě. Také tvoření složenin je zejména ve francouzštině neustálené a například pro blogové narozeniny, označované v češtině jako *blogozeniny*, existuje ve francouzštině minimálně 8 ekvivalentů.

Analýza korpusů prokázala, že skládání patří ve francouzštině k nejčastějším způsobům nových slov, jejich počet (128 kompozit) mnohonásobně převyšoval počet složenin v českém korpusu, v němž jich bylo nalezeno jen 33. Společným znakem tvoření složenin v obou jazycích je časté vkládání vokálu *-o-* mezi oba komponenty (*blogočtenář/blogolecteur*).

Čeština naopak využívá ve větší míře možnosti derivace. Ve srovnání s francouzštinou figuruje v korpusu mnohem více deminutiv pro pojmenování osob píšících a publikujících blogy i blogu samotného.

Vyhledaných 105 slov od slovního základu *blog* v korpusu českých textů a téměř dvojnásobný počet takových slov ve francouzském korpusu (189 odvozenin a složenin) však svědčí o tom, že v obou jazycích slovo *blog* zdomácnělo a integrovalo se do jejich slovní zásoby.

Literatura

BLOOD, Rebecca. *Weblogs: a history and perspective*. Rebecca's Pocket [online].

7. 9. 2000 [cit. 2020-03-18]. Dostupné z: http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html.

Larousse [online]. [cit. 2020-03-14]. Dostupné z: <https://larousse.fr>.

ČERMÁK, František, FILIPEC, Josef. *Česká lexikologie*. Praha: Academia, 1985.

KACPRZAK, Alicja, MUDROCHOVÁ, Radka, SABLAYROLLES, Jean-François. *L'emprunt en question(s). Conceptions, réceptions, traitements lexicographiques*. Limoges: Lambert-Lucas, 2019.

KOLÁŘÍKOVÁ, Dagmar. À propos de la productivité lexicale actuelle du formant « cyber ». In: *Romanica Olomucensia*. Časopis Katedry romanistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc, 2019, roč. 31, č. 1, s. 37-51.

- KRAUS, Jiří a kol. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2005.
- MARTINCOVÁ, Olga. Internacionalizace a vyrovnávací tendence. In: TICHÁ, Zdeňka, RANGELOVA, Albena (eds.). *Internacionalizmy v nové slovní zásobě*. Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, Praha, 2003, s. 17–22.
- MRAVINACOVÁ, Jitka. Přejímání cizích lexémů. In: MARTINCOVÁ, Olga et al. *Neologizmy v dnešní češtině*. Praha: ÚJČ AV ČR, 2005, s. 187–211.
- MUDROCHOVÁ, Radka, BOKOUN, Olga. L'écologie vs l'économie: la productivité et la courbe de vie d'une composition par amalgame. In: *Lingua Viva*, Katedry jazyků Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, České Budějovice, 2019, roč. XV, č. 28, s. 25–36.
- NEKULA, Marek. Adaptace výpůjček. In: KARLÍK, Petre, NEKULA, Marek, PLESKALOVÁ, Jana (eds.). *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/ADAPTACE_VÝPŮJČEK.
- Néoville [online]. © Néoville 2015–2020 [cit. 2020-03-14]. Dostupné z: <https://tal.lipn.univ-paris13.fr/neoville/html/>.
- REY, Alain (dir.). *Le Petit Robert de la langue française 2017*. Paris: Le Robert.
- RUSÍNOVÁ, Zdenka. Slovtvorná adaptace přejatých slov a její povaha. In: *Čeština doma a ve světě*. Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK, Praha, 4/2002, s. 311–322.
- SVOBODOVÁ, Diana. *Aspekty hodnocení cizojazyčných přejímek: mezi módností a standardem*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009.
- Unesco.uniba.sk. [online] Araneum Bohemicum III Maximum [cit. 2020-03-08]. Dostupné z: <http://unesco.uniba.sk/aranea/>.
- Unesco.uniba.sk. [online] Araneum Francogallicum II Maximum [cit. 2020-03-08]. Dostupné z: <http://unesco.uniba.sk/aranea/>.
- Ústav pro jazyk český AV ČR. [online] Webové hnízdo LEXIKO–Databáze heslářů [cit. 02-05-2020]. Dostupné z: <https://lexiko.ujc.cas.cz/heslare/>.
- Wiktionnaire. [online]. [cit. 2020-02-07]. Dostupné z: <https://fr.wiktionary.org>.

Résumé

Le but de cet article est d'analyser l'anglicisme « blog » en tchèque et en français et de montrer dans quelle mesure cet emprunt est adapté et intégré dans les deux langues. La partie théorique montre que l'adaptation consiste à porter certaines modifications avant d'intégrer cet emprunt dans le système de la langue tchèque ainsi que dans celui du français. Il s'agit donc d'un processus complexe qui se développe à différents niveaux de langue et dépend de plusieurs facteurs. Le principal résultat de l'analyse est une liste de mots dérivés et composés à partir du lexème blog en tchèque et en français, vérifiés dans les dictionnaires et dans deux corpus *Aranea* (*Araneum Bohemicum III Maximum* et *Araneum Francogallicum II Maximum*).

LITERATURA

BAVORSKÁ LITERATURA JAKO ZPROSTŘEDKOVATEL SPOLEČNÉ HISTORIE ČECHŮ A NĚMCŮ

Jindra Dubová, Univerzita Hradec Králové

Abstract

Bavarian literature as a mediator of the common history of Czechs and Germans

Numerous novels of contemporary German literature, their film adaptations and the subsequent vivid discussions indicate not only their value as a work of literature but also a great interest to depict a certain historical period. We will introduce in our paper newly opened literary seminar for students studying German language at our Faculty of Education, University Hradec Kralove. The seminar focuses on various Czech aspects in Bavarian literature and on the introduction of Czech and German mutual history using carefully chosen literary texts, e.g. by Manfred Böckl, Jutta Mehler, Bernhard Setzwein etc. In addition, the seminar also provides space for better literary understanding and perception.

Keywords: contemporary Bavarian literature, Czech-German history, Manfred Böckl, Jutta Mehler, Bernhard Setzwein

Úvod

Blížkost bavorsko-české hranice a naše společná česko-německá historie se zdají být důvody, proč současní bavorští autoři a autorky hledají a nacházejí svou inspiraci v Čechách. Většinou jsou s příhraničním regionem nějak spjati, buď se zde narodili, strávili zde delší čas svého života, nebo se zde usadili. Znalost tohoto prostoru se odráží i v jejich dílech (Dubová, 2009). Právě s touto oblastí budou na Pedagogické fakultě Hradec Králové seznámeni studující v rámci nově připravovaného literárního semináře na Katedře německého jazyka a literatury.¹ Ten si klade za cíl zprostředkovat studujícím vývoj českých aspektů v bavorské literatuře. Akcentováni budou především současní bavorští tvůrci, pro které se stalo Česko, česko-německé vztahy a česko-německá historie inspirací. Seminář nabídne hlubší seznámení s některými literárními díly a poukáže na možnosti, jak za pomoci beletrie prezentovat dějinné události. I literární sféra patří do našeho aktuálně prožívaného česko-německého sousedství, a právě budoucí (i současní) učitelé mohou tyto poznatky uplatnit při své výuce.

1 O vývoji výuky literatury na Katedře německého jazyka a literatury na Pedagogické fakultě UHK pojednává ve svém článku Heinrichová (Heinrichová, 2019).

Společné dějiny jako impulz pro současnou bavorskou prózu

V rámci zde uvedeného článku ponecháme stranou otázku přesné definice toho, co je to bavorská literatura a koho můžeme považovat za bavorského autora a koho ne. Umožňuje nám to fakt, že spisovatelé, o kterých zde budeme dále hovořit, se v Bavorsku narodili a také zde žijí.

Český aspekt se v současné bavorské literatuře objevuje jak v dramatu, próze, tak i v poezii. Způsob, jakým spisovatelé pracují s českým komponentem ve svých dílech, je rozličný. Jen v málokterých případech můžeme tvrdit, že by se v díle jednalo přímo o české téma², spíše si autoři vybírají určitou látku a dílčí motivy, které jsou ale pro dílo stěžejní. U zde pojednávaných románů se nejedná jen o zmínky o českém prostředí, které by pouze poskytovaly kulisu pro nosný příběh. Je ale nutné, aby každé literární dílo bylo z hlediska českých aspektů posuzováno individuálně.

Na příkladu románů současných bavorských literátů, které zde uvádíme, můžeme vidět, že jejich děj úzce souvisí se společnými česko-německými dějinami, které jsou většinou zasazeny do česko-bavorského rámce. Chronologicky viděno sahá nejvíce do historie kniha Manfreda Böckla *Šumava. Die Saga des Böhmerwaldes* (Böckl, 1992).³ Román začíná v roce 1010, kdy se v šumavské divočině setkává Boleslav⁴ s Bavorem Birgem, jemuž zachrání život při lovu vlka. Později se Boleslav ožení s Birgovou sestrou Gerlind, a tak se na historickém pozadí začne odehrávat sága spřízněných rodů až do roku 1637. Společné přeshraniční kontakty jejich rodů jsou líčeny téměř bez výjimky velmi pozitivně, vzniká až jakási „ideální společnost“ (Prchalová, 2010, 45). Tyto přátelské vztahy přetrvávají i v časech, kdy autor v rámci líčení dějinných událostí např. popisuje válku mezi českým a německým panovníkem. Toto ztvárnění kladně laděného soužití mezi postavami z řad Čechů/Chodů⁵ a Bavorů bylo záměrem autora, jelikož se takto koncipovaným dílem snažil přispět k smíření Čechů a Němců po roce 1989 (Grübel, 1993).

Pokud bychom následovali chronologickou osu dějů románů, dalším v pořadí je dílo bavorské spisovatelky Juty Mehler *Moldaupkind* (Mehler, 2006)⁶. Zde se ocitáme opět

2 Výjimku zde tvoří román Bernharda Setzweina *Die grüne Jungfer* (Setzwein, 2003), kterému se budeme následně věnovat podrobněji.

3 Tato kniha ale není jediným románem Manfreda Böckla, kde se objevují české elementy. Uvedme zde ještě např. *Die Säumerfehde am Goldenen Steig* (Böckl, 2000), *Der Prophet aus dem Böhmerwald* (Böckl, 2006) nebo i česky vydanou knihu *Pražská Sibylka. Věštby a prorockví tajemné komtesy* (Böckl, 2007).

4 Boleslav se sám označuje v románu jako „der Sorbe“ (Böckl, 1992, 10). Zde označení pro kmen, který patří historicky k Slovanům (Böckl, 1992, 375). V románu autor uvádí, že rodina Boleslava se usídlila u řeky Radbuzy (Böckl, 1992, 17).

5 Z obyvatel na české straně hranice se v knize stávají Chodové (Böckl, 1992, 50).

6 Další román z pera této autorky, kde je patrná provázanost s českým prostředím, je *Saure Milch* (Mehler, 2009). Tentokrát jde o kriminální román, ve kterém je zavražděna Češka, žena bavorského sedláka. Spisovatelka přibližuje situaci v česko-bavorském přihraničí v 90. letech 20. století a na jejím pozadí rozehrává detektivní příběh. Český aspekt je zde spíše sekundární a poskytuje pouze prostor pro řešenou zápletku.

na Šumavě, tentokrát již na začátku 20. století. Příběh rodiny Habel, která pochází ze Sudet, je založen na historických událostech a faktech a končí rokem 2001. Jako hlavní postava vystupuje v knize především Friederike Habel. Ona a její sourozenci – Fritz, Rudi, Maria, Else a Hermine – vyrůstají v malé obci v blízkosti Vltavy. V období první republiky prožívá celá rodina poklidný život ve skromných poměrech. Po druhé světové válce je ovšem rodina vysídlena společně s židovkou Esther, kterou u sebe ukrývali. Rodinní příslušníci jsou rozděleni do různých uprchlických táborů a znovu se setkávají na statku v Bavorsku. Rodina se rozrůstá, prožívá období poválečného Německa až k jeho sjednocení. Tím, že se děj odehrává částečně v Čechách, je český element samozřejmý, objevují se i zmínky o české kultuře a historii (např. Mehler, 2006, 28, 33 atd.).

Kromě historických událostí po druhé světové válce byl další silný impulz pro bavorské autory pád železné opony, což se ukazuje i v románu Bernharda Setzweina⁷ *Die grüne Jungfer* (Setzwein, 2003). Tématem je ztvárnění historie české příhraniční vesnice a prakticky středoevropských dějin 20. století a dále popis změn v české společnosti v období po sametové revoluci. *Die grüne Jungfer* je první díl trilogie s názvem „Aus der Mitte der Böhmischen Masse“⁸, jejíž součástí jsou i romány *Ein seltsames Land* (Setzwein, 2007a) a *Der neue Ton* (Setzwein, 2012). Tato trilogie bývá často označována pouze přízviskem „česká“, ale sám autor preferuje prvně jmenovanou variantu. V rámci literárních dějů se totiž spisovatel pohybuje celkově ve středoevropském prostoru, i když akcentuje hlavně ten český. To se odráží právě ve zmiňovaném názvu trilogie, který v sobě zahrnuje geologické označení Český masív. Tímto geologickým názvem je vymezen prostor, ve kterém se v různých časových pásmech odehrávají dějiny a osobní příběhy, které jsou navzájem provázané. Jde tedy o jakýsi literární záznam časové paměti tohoto mikrokosmu (Geiger, 2012).

České aspekty promítá autor především do svých románů, ale i do divadelních her, např. *HRABAL und der Mann am Fenster*⁹, okrajově i do poezie. Jeho doposud poslední román *Der böhmische Samurai* (Setzwein, 2017) je situován opět z velké míry do příhraničí, do Poběžovic na Šumavě. Zámek, který se zde nachází, byl sídlem šlechtické rodiny Coudenhove-Kalergi, jejíž členové, především pak syn „Hansi“, tvoří ústřední postavy celého románu, který se odehrává převážně v první polovině 20. století (Dubová, 2019).

7 Bernhard Setzwein se české tematice věnuje ve svých dílech dlouhodobě a také nejintenzivněji ze všech současných bavorských autorů. Narodil se v roce 1960 v Mnichově, vystudoval zde germanistiku a národopis. Od roku 1985 působí jako spisovatel na volné noze. Je stálým spolupracovníkem Bavorského rozhlasu v oblasti kultury a literatury. Zájem o české prostředí u něho vzbudila četba literatury, tedy Kafky, Kundery, Kohouta, především však Bohumila Hrabala. K lepšímu poznání Česka přispělo i přestěhování autora v roce 1990 z jeho rodného města do příhraničního Waldmünchenu, kde s občasnými přestávkami žije dodnes. Se změnou bydliště můžeme v jeho díle pozorovat významný tematický posun, kdy literárně postupně opouští Mnichov a ve svých dílech stále více akcentuje střední Evropu jako celek, především však Čechy.

8 „Z prostředka Českého masívu“ – překlad autorky.

9 Tato divadelní hra vyšla i knižně (Ecker, 2015). Byla uvedena také v českém překladu jako scénické čtení dne 14. 3. 2019 v pražském divadle MANA. V hlavních rolích se objevili Ondřej Vetchý, Arnošt Goldflam a Veronika Svojtková. Režie se ujal Ondřej Zajíc.

Příklad zprostředkování společných dějin: Česko-německá historie na pozadí románu *Die grüne Jungfer*

Nebudeme se nyní zaměřovat na přesné popsání jednotlivých kroků ve výuce, ale upozorníme obecně na jednotlivé elementy románu, které nám umožní zprostředkování určitých etap společných dějin Čechů a Němců.

Ať už v rámci výkladu či referátů budou studující seznámeni s životem a dílem Bernharda Setzweina. Jelikož román je postaven na historických tématech, budou studenti vyzváni, aby uvedli nejdůležitější historické události 20. století, které ovlivnily česko-německé vztahy. Tento krok se doporučuje s ohledem na to, že se bohužel projevují klesající znalosti studentů v souvislosti s nedávnou minulostí. Tím dojde k upevnění znalostí, které umožní lepší práci s textem.

Následně bude přistoupeno k analýze románu *Die grüne Jungfer*.¹⁰ Pro úvod k tématu je vybrán hned první odstavec celé knihy, kdy budou studující vyzváni k jeho interpretaci.

„Der Ort, an dem wir uns befinden, ist gar nicht *nur* der Ort, an dem wir uns befinden. Er ist auch der Ort, der schon war ohne uns, verstehen Sie, Gnädigste? Und der sein wird, wenn wir schon lange nicht mehr sind. Wenn man genau hinhorcht und genau hinschaut, dann öffnet er sein Fenster, so ein Ort. Und ein Anhauchen trifft uns... (Setzwein, 2003, 6).“

Právě v této pasáži již autor prezentuje myšlenku, která se zrcadlí v celé jeho trilogii. Je to jisté cestování v čase a prostoru, kde na jednom místě v různých dobách zanechávají své stopy lidé, dějiny, přírodní děje atd... Pokud tedy budeme připraveni a otevření k tomu, abychom naslouchali, můžeme se do této minulosti propojené s přítomností ponořit (Geiger, 2012).

Vhodné je nyní začít s analýzou hlavních postav, které jsou nositeli jednotlivých dějů románu, ale zároveň i „nositeli dějin“. Jednotlivé osoby spisovatel totiž rozložil tak, aby každá z nich (nebo některé společně) prožívala různé období česko-německé či české historie.

Studenti budou mít za úkol vypsát (hlavní) postavy románu. Následně je propojí podle časových rovin, ve kterých žijí, a uvedou, jaké časové roviny je spojují. Pokud bychom výsledek zobrazili formou zápisu, vypadal by asi takto:

A. Časová hladina, která se týká dne, ve kterém se děj odehrává, tedy 14. června 1991 (doba charakterizovaná změnami po sametové revoluci):

- Vančura
- Bohumila
- Lovec
- Multerer jun.
- Lovec a jeho žena
- Mucha

10 Předpokladem pro účast v semináři je četba tohoto románu před jeho zahájením.

- Václav Koloušek – alias strejda Venda
- Lánský
- Pepin
- Jožo
- ostatní obyvatelé vesnice

B. Časová rovina, která se dotýká minulosti tohoto místa:

- hrabě Hlaváček a jeho žena, jeho předci
- sluha Jan
- Multerer sen.
- Václav Koloušek – alias strejda Venda, jeho židovská přítelkyně

Z tohoto rozložení je zjevné, že děj probíhá ve dvou časových rovinách. Vyprávěný čas je v rozsahu 2. červen 1865 až 14. červen 1991. Časová osa (zde označena A) je tedy nesena příběhem, který se odehrává během jediného dne, a to 14. června 1991. Druhá (zde označena B) je spojena s osudy rodiny hraběte Hlaváčka. Zajímavý je ovšem fakt, že právě druhá časová rovina je v románu prezentována především jako vyprávění Vančury, tudíž se vlastně stává součástí první časové linie. Existují i další retrospektivy v podobě vzpomínek některých postav.

Následně mají studenti k jednotlivým osobám doplnit, čím jsou jejich osudy charakteristické a jaké okamžiky z českých a česko-německých dějin ovlivnily jejich život.

Očekávaný výsledek:

A. Časová hladina, která se týká dne, ve kterém se děj odehrává, tedy 14. června 1991 (doba charakterizovaná změnami po sametové revoluci)

- Vančura: osudy disidentů – komunismus, změny po roce 1989
- Lovec: tajný agent STB – komunismus, změny po roce 1989
- Multerer jun.: bavorský podnikatel
- Václav Koloušek: „bílý kůň“
- Lánský: komunistický agent – následně úspěšný podnikatel

B. Časová rovina, která se dotýká minulosti tohoto místa:

- hrabě Hlaváček, jeho žena, jeho předci: mnichovská dohoda – nutnost odstěhovat se z rodinného sídla, navrácení majetku po druhé světové válce – následně sídlo zabaveno komunisty
- Multerer sen. (otec Multerera jun.): wehrmacht
- Václav Koloušek – alias strejda Venda: nuceně nasazen, podezříván z kolaborace
- židovská přítelkyně – deportace

V dalším kroku je žádoucí obsáhlá diskuze s ohledem na postavy a dobu, ve které žily. Zde se otvírá zásadní prostor pro zprostředkování česko-německé historie. Vančura je ústřední postavou, která je hybatelem dalšího dění (pod režii vypravěče) a zároveň díky jeho vyprávění před čtenářem defilují příběhy z minulosti. Upozorníme zde ještě

na postavu Václava Kolouška, který jako jediný propojuje oba časoprostory. Nejprve je jako mladých hoch odveden na nucené práce do Německa. Jeho židovská přítelkyně skončí v koncentračním táboře. Po svém návratu z Německa je považován za kolaboranta, protože pracoval pro Němce. Svůj dům po návratu z nucených prací najde v troskách, proto se stěhuje do příbytku po vysídlených Němcích. Zde ho ale pronásledují halucinace. To vše vede k destrukci jeho osobnosti. Paradoxně a zároveň i právě proto je využit jako „bílý kůň“ pro Multererův plánovaný obchod v Čechách.

Pomocí již získaných informací je možno shrnout poznatky k struktuře díla. Na základě časových a dějových rovin se v tomto případě jedná o literární montáž. Studenti budou s pomocí vybraných pasáží upozorněni i na autorův styl, ke kterému patří např. intertextualita (především inspirace českou literaturou) a různé formy vyprávění. K tomuto účelu lze využít i český překlad románu (Setzwein, 2007b).¹¹

Na závěr přichází reflexe celého díla. Pozornost je opětovně věnována historickým událostem a s nimi spojeným osudům literárních postav. V případě potřeby, kdy se ukáže, že některé události jsou studentkám a studentům méně známé, je možno nechat studenty vyhledat různé události, které mohly inspirovat autora k sepsání tohoto románu.¹²

Pokud dále využijeme tento román jako odrazový můstek k prezentaci současných česko-německých vztahů, můžeme studujícím položit otázku, jakou soudobou historickou nebo i kulturní událost by mohli autoři aktuálně zpracovat ve svých dílech. Posléze jsou studenti sami vyzváni napsat krátkou povídku s těmito náměty.

Závěr

V literární próze současných bavorských autorů najdeme několik románů, ve kterých se odráží naše společná česko-německá historie. Jak se ukazuje, život spisovatelů v blízkosti hranice a zásadní historické milníky v česko-německém soužití jsou pro ně inspirující. Nejdále do historie, tedy až na začátek 11. století sahá román Manfreda Böckla *Šumava. Die Saga des Böhmerwaldes*, přičemž ale impulzem k jeho sepsání byl pád železné opony. Snaha spisovatele o přispění k znovunavázání a zlepšení česko-německých vztahů je vidět na románovém ztvárnění soužití Bavorů a Čechů. Identický historický moment dal vzniknout i románu z pera Bernharda Setzweina *Die grüne Jungfer*, kde se před čtenářem díky práci s časovými rovinami velmi poutavým způsobem otevírají česko-německé a potažmo středoevropské dějiny 20. století. Ty zároveň rezonují i v díle Juty Mehler *Moldaukind*.

Práce s touto literaturou umožňuje studentům reflexi událostí minulých, ale jak zde bylo ukázáno, přes ni vede cesta i k dění současnému. Studentky a studenti si touto formou upevní své vědomosti, nebo získají nové. Zároveň mohou být odstraněny případné předsudky. Žádoucí je i následná sebereflexe. Neboť se nejedná jen o poznání naší společné minulosti, ale především o koncipování společné současnosti a budoucnosti.

11 Jelikož tato kniha byla přeložena do češtiny, nabízí se možnost pracovat s tímto románem i se studenty negermanistických oborů.

12 Např. postava bavorského podnikatele Multerera má svoji reálnou předlohu (Setzwein, 2015, 200).

Literatura

- HEINRICHOVÁ, Naděžda. Literatur – ein Instrument zur Geschichtsvermittlung. In: CHAPPUZEAU, Bernhard und Elke MEHNERT (ed.). *Experimentierräume in der deutschen Literatur*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2019, s. 115-126. ISBN 978-80-261-0900-6.
- BÖCKL, Manfred. *Der Prophet aus dem Böhmerwald*. Dachau: Verlagsanstalt Bayerland, 2006. ISBN10: 3-89251-361-9.
- BÖCKL, Manfred. *Die Säumerfehde am Goldenen Steig*. Dachau: Verlagsanstalt Bayerland, 2000. ISBN 3-89251-290-6.
- BÖCKL, Manfred. *Pražská Sibyla. Věštby a proroctví tajemné komtesy*. Frýdek-Místek: Alpress, 2007. ISBN: 978-80-7362-388-3.
- BÖCKL, Manfred. *Šumava. Die Saga des Böhmerwaldes*. Grafenau: Morsak Verlag, 1992. ISBN: 3-86512-0010-5.
- DUBOVÁ, Jindra. Tschechische Themen in Werken bayerischer Autoren. In: ONDRÁKOVÁ, Jana aj. (ed.). *Beiträge zur germanistischen Pädagogik: Sammelband der internationalen Konferenz „II. Königgrätzer Linguistik- und Literaturtage“: Tradition und Perspektiven des Deutschunterrichts in Europa*. Hradec Králové: Gaudeamus 2009, s. 98-107. ISBN: 978-80-7435-025-2.
- DUBOVÁ, Jindra. *Bernhard Setzwein: Na počátku mého zájmu o Českou republiku stála literatura*. Literární noviny, Praha. 2019/1, s. 3.
- ECKER, Hans-Peter und Kirsta Viola ECKER (ed.), 2015. *Bernhard Setzwein: HRABAL und der Mann am Fenster*. Bamberg: University of Bamberg Press. ISBN: 978-3-86309-365-5
- GEIGER, Peter. „Ein Bürger des Weltreichs der Sprache“. In: *Mittelbayerische Zeitung*. 3. 5. 2012, s. 24 [cit. 8.7. 2020]. Dostupné z: http://literaturarchiv.de/fileadmin/Dateiverzeichnis/PDF/Presseberichte/2012/2012_03_05_MZ_PG_Interview_Bernhard_Setzwein.pdf.
- GRÜBEL, Isabel, HILGE, Caroline. Heimat, Hexen, Hasenbrote. Manfred Böckl im Gespräch mit Isabel Grübel und Caroline Hilger. In: *Literatur in Bayern*. München, 33, 1993, s. 32-37. ISBN: 0178-6857.
- MEHLER, Jutta. *Moldaukind*. Köln: Emons, 2006. ISBN 3-89705-452-3.
- MEHLER, Jutta. *Saure Milch*. Köln: Emons, 2009. ISBN 978-3-89705-688-6.
- PRCHALOVÁ, Hana. *Tschechische Themen in Werken von Manfred Böckl*. Pardubice, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice.
- SETZWEIN, Bernhard. „Herr Schriftsteller, vergessen Sie die Mütze nicht!“ Mitteleuropa und der gar nicht kalte Osten (Bamberger Poetikvorlesungen, 2004) In: ECKER, Hans-Peter und Kirsta Viola ECKER (ed.). *Bernhard Setzwein: HRABAL und der Mann am Fenster*. Bamberg: University of Bamberg Press, 2015, s. 145-231. ISBN: 978-3-86309-365-5.
- SETZWEIN, Bernhard. *Die grüne Jungfer*. Innsbruck: Haymon Verlag, 2003. ISBN 3-85218-426-6.

SETZWEIN, Bernhard. *Ein seltsames Land*. Viechtach: lichtung verlag, 2007.
ISBN 978-3-929517-45-3.

SETZWEIN, Bernhard. *Zelená panna (román ze středu Evropy)*. Brno:
Barrister&Principal, 2007. ISBN 978-80-7364-040-8.

SETZWEIN, Bernhard. *Der böhmische Samurai*. Innsbruck: Haymon Verlag, 2017.
ISBN 978-3-7099-7286-1.

SETZWEIN, Bernhard. *Der neue Ton*. Viechtach: Lichtung Verlag, 2012.
ISBN 978-3-929517-50-7.

Zusammenfassung

In einigen literarischen Texten der gegenwärtigen bayerischen Autoren spiegelt sich das gemeinsame deutsch-tschechische Miteinander wider. In Jutta Mehlers *Moldaukind*, in Manfred Böckls Familiensaga *Šumava* oder wiederum im Handlungsrahmen eines einzigen Tages in Setzweins Werk *Die grüne Jungfer* werden wichtige historische Ereignisse dargestellt, die die gemeinsame Nachbarschaft geprägt haben oder immer noch prägen. Die hier präsentierte didaktische Herangehensweise an den Roman *Die grüne Jungfer* weckt Interesse an der gemeinsamen Geschichte, am Autor und seinem Werk. Die breite Skala der Figuren und ihrer Schicksale in diesem literarischen Text ermöglicht es, einzelne historische Begebenheiten besser zu verstehen und zu begreifen. Es ist wichtig, dass sich die Studierenden anhand der Texte nicht nur mit den geschichtlichen Meilensteinen auseinandersetzen, sondern darüber hinaus auch in die gemeinsame Zukunft blicken.

NA POMOC UČITELI

NOUZOVÉ DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V DOBĚ EPIDEMIE KORONAVIRU – METODICKÉ INFOGRAFIKY NA POMOC UČITELŮM

*Jana Čepičková, Ústav jazykové přípravy Západočeské univerzity v Plzni
Pavel Mentlík, Lucie Rohlíková, Jana Vejvodová, Západočeská univerzita
v Plzni, Fakulta pedagogická*

Úvod

Na základě mimořádného opatření Ministerstva zdravotnictví ČR ze dne 10. března 2020 [1] byla od 11. 3. 2020 v České republice zakázána osobní přítomnost žáků a studentů na všech stupních škol. Od 12. března 2020 bylo pak zahájeno distanční vzdělávání na základě usnesení vlády o přijetí krizových opatření vydaných na základě vyhlášení nouzového stavu [2]. Pro školy nastala velmi nestandardní a bezprecedentní situace, na kterou byl jen málokdo připraven. Také proto nelze tuto zkušenost popsat jednoduše jen jako „distanční vzdělávání“. Hodges, Moore, Locke, Trust and Bond (2020) upozorňují, že je obrovský rozdíl mezi dobře promyšleným a připraveným distančním vzděláváním a zajištěním učení žáků a studentů na dálku v době krize [3]. Uvádějí, že např. pro přípravu distanční formy studia předmětu na vysoké škole je obvykle potřeba minimálně šest až devět měsíců. Pro diskusi a vymezení specifík výuky, kterou školy realizují během pandemie COVID19, proto navrhuji specifický pojem „emergency remote teaching“ (nouzové distanční vzdělávání).

Brdička (2020) zdůrazňuje, že s technologiemi se učí jinak a náhlý přechod k on-line výuce vyvolaný uzavřením škol znamená pro učitele výrazné navýšení práce [4].

Tento příspěvek je koncipován jako přehled doporučení, které vydala Západočeská univerzita v Plzni v úvodních dnech nouzového stavu, aby podpořila metodickou kvalitu realizace nouzového distančního vzdělávání. Ve spolupráci oddělení Celoživotní a distanční vzdělávání a Fakulty pedagogické byly na pomoc učitelům vydány tři infografiky. Forma infografik byla zvolena pro vyšší dopad a účinnost materiálu – infografiky umožňují snadné sdílení na sociálních sítích, jsou přehledné a učitelé z nich mohou rychle získat základní informace pro další pedagogickou reflexi. Ve chvíli vydání jednotlivých infografik bylo zřejmé, že právě metodická podpora učitelům chybí. Materiálů k technickému zajištění on-line výuky a návodů k využívání různorodých platform vzniklo velmi rychle obrovské množství, ale pro řešení didaktických otázek nouzového distančního vzdělávání bylo minimum materiálů. V České republice v tomto směru pomohli především Bořivoj Brdička a Jaroslav Mašek svými články na Učitelském spomocníkovi [5, 6, 7, 8, 9, 10]. Inspiraci bylo možné čerpat také ze zahraničí – vynikající doporučení podala např. americká učitelka žijící v Číně Jennifer Pearsonová v rozhovoru pro portál shakeup-learning.com [11].

On-line výuka v čase epidemie

V týmu specialistů na distanční vzdělávání Západočeské univerzity v Plzni proto jako první vznikla infografika [12], která usiluje o zdůraznění základních didaktických aspektů nouzového distančního vzdělávání (viz Obr. 1).

Deset pečlivě vybraných základních zásad poukazuje na význam komunikace mezi učiteli a studenty, ale především také mezi učiteli navzájem. Promyšlený a co nejvíce konzistentní přístup jednotlivých učitelů stejné školy, neukvapené a nepřiliš striktní nastavení pravidel a flexibilita s ohledem na různorodé individuální podmínky jednotlivých žáků, to jsou základní aspekty, které mohou pomoci úspěchu nouzového distančního vzdělávání. Infografika byla vytvořena původně především pro potřeby vysokých škol, ale využili ji rovněž učitelé ze středních a základních škol (zaznamenali jsme výrazné sdílení tohoto materiálu v učitelských komunitách na sociálních sítích).

Učení na dálku na ZŠ a SŠ

Přímo pro potřeby základních a středních škol později vznikla další infografika [13], která již specificky promýšlí odlišný kontext a cílové skupiny – viz Obr. 2.

U mladších žáků jsou zvláště důležité podmínky vytvořené doma pro učení a celková situace, ve které se rodina v době epidemie nachází. Zcela zásadní je proto navázat individuální kontakt s rodinou a dohodnout, jakým způsobem může učení probíhat. V jedné třídě zcela jistě bude několik různých forem možné spolupráce se žáky. Optimální je proto přistupovat k nouzovému distančnímu vzdělávání podobně jako k výuce na malotřídní škole. Je žádoucí poskytovat skupinám žáků flexibilní individuální podporu jak s využitím různorodých technických prostředků, tak s využitím běžných prostředků bez připojení k internetu (učebnice, pracovní sešity, pracovní listy tištěné ve škole a fyzicky odevzdané rodiči do školy, telefonický kontakt apod.).

Synchronní výuka on-line

Vzhledem k tomu, že vybavení českých domácností technikou je na velmi vysoké úrovni a většina škol přistoupila v průběhu nouzového stavu postupně i k realizaci synchronní výuky on-line, připravili jsme na toto téma ještě třetí pomocnou infografiku – viz Obr. 3 [14].

Synchronní on-line výuka je zvláště důležitá v oblasti výuky cizích jazyků. Výhodou je, že v tomto oboru je s ní již i poměrně hodně zkušeností, zvláště v oblasti individuální výuky. V době epidemie je rozdíl hlavně v masovosti, v potřebě zajistit výuku všem, nikoli pouze těm, kteří mají dostatečný přístup k technologiím i dostatečnou motivaci pro on-line vzdělávání. Učitelé cizích jazyků proto mohou využít i další podrobnější rady, které zpracovala Jana Čepičková z Ústavu jazykové přípravy Západočeské univerzity v Plzni [15]:

1. Dobře se připravte, vše si zorganizujte

Při plánování vyučovací hodiny si pečlivě rozmyslete, které materiály budete se studenty sdílet. Promyslete si, jak bude práce ve virtuální třídě zorganizována. Některé virtuální místnosti umožňují skupinovou práci prostřednictvím Breakout rooms (Zoom, Adobe Connect). Vyberte si takové virtuální prostředí, které nejvíce splňuje vaše představy o organizaci výuky.

Obr. 1 Infografika 1: On-line výuka v čase epidemie

ON-LINE VÝUKA V ČASE EPIDEMIE

metodické poznámky pro vysokoškolské učitele

- 1 Nastavte pravidla**
Promyslete si dobře, jakým způsobem bude on-line výuka probíhat, a informujte všechny studenty. Vhodnější je domluvit se nejdříve na úrovni instituce a pak kontaktovat studenty jednorázovými pokyny. Neřešte výuku ze dne na den, promyslete rovnou program na měsíc dopředu.
- 2 Nekomplikujte situaci složitými nástroji**
Nesnažte se vymyslet příliš inovativní způsoby výuky, využijte raději systémy, které už studenti znají a se kterými budou mít minimum technických problémů. Pokud některý ze studentů nemá dostatečný přístup k technologiím, které jste pro studijní skupinu zvolili, řešte jeho problémy individuálně a s pochopením.
- 3 Nezvyšujte stres studentů**
Nezahlcujte studenty požadavky a úkoly navíc. Nedávejte úkoly, které jsou časově náročnější, než by pro studenty byla účast na prezenční výuce. Dejte studentům možnost volit si jen některé z širší nabídky úkolů. Nezařadujte úkoly pro skupiny. Pro studenty může být složitější se v tomto období navzájem kontaktovat.
- 4 Nezahlcujte studenty materiály**
Neposkytujte studentům velké množství materiálů, literatury a odkazů, ve kterých se budou topit. Soustřeďte svou energii na pečlivý výběr těch nejlepších materiálů, komentujte je a studentům zpracujte stručné pokyny, jak s materiály pracovat.
- 5 Nenahrazujte přednášky webinářem 1:1**
Synchronní on-line vzdělávání je velice náročné na realizaci ze strany vyučujících i na pozornost studentů. Použijte je jen jako doplněk řízeného samostudia. Zorganizujte menší počet kratších on-line setkání, než by byl počet prezenčních přednášek.
- 6 Zůstaňte v kontaktu se studenty**
Poskytněte studentům své kontakty a nabídněte jim možný způsob komunikace (e-mail, služební telefon, komunikace přes LMS systémy, sociální sítě). Není nutné poskytovat všechny možnosti komunikace a neomezený čas. Vyberte jen některé a vyplňte on-line konzultační hodiny. Sami nekontaktujte studenty příliš často.
- 7 Spolupracujte se svými kolegy**
Průběžně sdílejte nejen v rámci kateder, ale i na úrovni studijních programů, jakým způsobem je řešena výuka v jednotlivých předmětech. Dívejte se na každý úkol a zasláný text z pozice studenta, u kterého se střetnou pokyny a požadavky od všech vyučujících.
- 8 Nebud'te striktní**
Nevíte, jaké zdravotní, osobní a rodinné problémy mohou studenti v této době řešit, proto přistupujte k výuce s větším nadhledem a pochopením. Buďte benevolentnější v dodržování termínů i ve způsobech komunikace ze strany studentů (např. odpovídejte studentům i v případě, že nepoužijí přímo univerzitní e-mailový účet).
- 9 Nesed'te nonstop u počítače**
Nemějte pocit, že jste ze dne na den nuceni trávit hodiny u počítače. Nezapomínejte na svůj odpočinek i odpočinek svých studentů. Snižte zátěž na nezbytné minimum.
- 10 Buďte konzistentní**
Pokud je to jen trochu možné, zachovejte v průběhu času stejný styl, čas a způsob zadávání úkolů a komunikace se studenty.

Materiál připravila Západočeská univerzita v Plzni
Oddělení Celoživotní a distanční vzdělávání a Fakulta pedagogická
Autoři materiálu:
Lucie Rohlíková, Tomáš Pruner, Jan Topinka, Viktor Chejlava,
Jana Vejvodová, Pavel Mentlík



Obr. 2 Infografika 2: Jak můžeme žákům i sobě usnadnit práci na dálku

JAK MŮŽEME ŽÁKŮM I SOBĚ USNADNIT PRÁCI NA DÁLKU

- ## 1 Zvažme situaci svých žáků

Mohou všichni naši žáci pracovat on-line? Mají doma všechny učebnice a pracovní sešity? Mohou tisknout, skenovat, nahrávat zvuk či video? Jsou dostupní na e-mailu, telefonu, sociálních sítích? Chodí rodiče do práce či pracují z domova? Až podle toho volme formy spolupráce s žáky i rodiči.
- ## 2 Spolupracujme s kolegy

Nekomunikujme s žáky a rodiči každý sám za sebe. Spolupracujme on-line. Ve srovnání s běžnou výukou snížíme objem zadávané práce na polovinu. Počítejme maximálně se třemi předměty na den (místo běžných šesti). Promysleme, jak často chceme práci zadávat (např. jedna souhrnná zpráva týdně žákům i rodičům za všechny předměty). Sdílejme navzájem materiály a využívejme existující zdroje. Sjednoťme nástroje pro on-line výuku a omezme jejich počet.
- ## 3 Promýšlejme pečlivě učební aktivity žáků

Zmírněme nároky, situace to vyžaduje. Zkusme předvídat úskalí, na která může žák narazit. Vezměme v úvahu různou úroveň vybavenosti rodin technologiemi. Připravujme aktivity, ze kterých si žáci budou moci vybrat podle svých možností. Zadávejme takové úkoly, které mohou zvládnout skutečně samostatně. Nezapomínejme připravit klíče k řešení. Umožněme žákům pracovat vlastním tempem.
- ## 4 Budme žákům oporou

Dejme žákům najevo, že tu pro ně jsme, i když se nesetkáváme ve škole. Podle možností jim poskytujme vhodnou zpětnou vazbu. Odložme pokud možno hodnocení známkami, využívejme metody formativního hodnocení. Budme pozitivní, poukazujme především na klady práce žáků. Chvalme.
- ## 5 Uplatňujme osobní přístup

Ve zprávách oslovujme žáky jménem. Je-li to možné, zasílajme jim videoopozdravy, třeba i se zadáním úkolu. Uklidněme je, že po návratu do školy bude čas na dořešení problémů a nebudou hned čelit zkoušení a testům. Mějme pochopení a milá slova i pro rodiče.
- ## 6 Nepřeceňujme své síly

Výuka na dálku je z hlediska přípravy i jejího vedení náročnější než výuka prezenční. Nepracujme do noci, nebudme on-line nebo na telefonu nepřetržitě. Nezapomínejme na pravidelný odpočinek a doporučme ho i svým žákům.

Materiál připravila Západočeská univerzita v Plzni
Oddělení Celoživotní a distanční vzdělávání a Fakulta pedagogická
Autoři materiálu:
Jana Vejvodová, Jana Šindlerová, Lucie Rohlíková, Jan Topinka,
Tomáš Pruner, Pavel Mentlík



Obr. 3 Infografika 3: Jak na synchronní e-learning?

JAK NA SYNCHRONNÍ E-LEARNING?

tipy pro vhodné využití videokonferenčních systémů pro on-line výuku na VŠ v době epidemie

Synchronní - učitel i studenti jsou zároveň v určeném čase v jedné virtuální místnosti

Asynchronní - učitel i studenti pracují on-line v čase, který jim vyhovuje

- 1 Kombinujeme obě formy e-learningu**

V době epidemie musí být základem on-line výuky na vysoké škole asynchronní e-learning. Synchronní aktivity je potřeba realizovat jen u pečlivě vybraných předmětů a jejich konkrétních aktivit, např. tam, kde není jiná možnost, v předmětech, kde je třeba názorně studentům vysvětlit nějaký postup, v předmětech, kde je nutná komunikace studentů v cizím jazyce apod.
- 2 Využíváme výhody jednotlivých forem**

Synchronní e-learning studenty více motivuje, může být velmi blízký prezenční výuce. Pro učitele i studenty je však tato forma velmi náročná. Asynchronní e-learning umožňuje studentům lépe využívat individuální možnosti. Studují na různých místech, vlastním tempem, v čase, který jim vyhovuje, způsobem, který je jim vlastní.
- 3 Pořizujeme záznam synchronních aktivit**

Realizujeme-li např. přednášku on-line, je účelné pořídít její záznam, a ten následně zpřístupnit studentům. Využijí jej jak studenti, kteří si chtějí zopakovat učivo nebo si znovu poslechnout ty části, jimž neporozuměli, tak studenti, kteří z různých osobních důvodů nemohli být synchronní výuce přítomni.
- 4 Vyzkoušíme si videokonferenční prostředí**

Dříve než poprvé využijeme synchronní e-learning pro studenty, vyzkoušíme si on-line setkání s někým z kolegů. Je třeba naučit se jednotlivé funkce ovládat. Pokud je to potřeba, požádáme i o odbornou podporu techniků. Nespolehneme jen na vlastní síly.
- 5 Zašleme studentům instrukce**

Je důležité dát studentům vědět, které technologie budou využívat, uklidnit je, že s případnými technickými problémy je třeba počítat. V dostatečném předstihu studenty informujeme o datu, hodině a tématu, o tom, kdy a jak dostanou pozvánku. Včas studenty upozorníme, pokud si mají dopředu něco nastudovat či připravit.
- 6 Předcházíme technickým problémům**

Studentům doporučíme vhodný webový prohlížeč pro použití zvoleného nástroje. Poradíme jim, aby se k videokonferenci připojili nejdříve bez použití videokamery, aby se zmírnila počáteční zátěž systému. Studenty vybudíme, aby vypínali mikrofon ve chvíli, kdy nemluví.
- 7 Začínáme neformální diskusí**

Je žádoucí vyhnout se „trapnému tichu“, když studenti postupně „vcházejí do místnosti“. Využíváme chat. Studentům můžeme postupně „dát slovo“, aby prostřednictvím videokamery ostatní pozdravili. Zábavné aktivity na úvod (ice-breakers) a humor zařazujeme citlivě.
- 8 Aktivizujeme studenty**

Zařazujeme interaktivní prvky. Studentům pokládáme otázky, necháme jim dostatečný čas, aby napsali odpověď do chatovacího okna. Je vhodné dát jim pokyn, aby odpověď odeslali najednou. Podle odpovědí můžeme někomu „udělit slovo“, aby prostřednictvím videokamery svůj názor zdůvodnil. Využíváme technologie k zadání anket či různých testovacích položek (Padlet, Socrative, Mentimeter, SMART Response, Kahoot aj.).
- 9 Poskytujeme studentům zpětnou vazbu**

Odpovídají-li studenti současně na položenou otázku písemně v chatovacím okně či odpovídají-li ve zvolených aplikacích pod svým jménem, získáváme okamžitou zpětnou vazbu o tom, jak jednotlivci téma pochopili. Studenty chválíme. Chyby využíváme k vysvětlení problému.
- 10 Volíme vhodný způsob zakončení výuky**

V závěru synchronní výuky požádáme studenty, aby do chatovacího okna napsali své tipy, náměty a připomínky k průběhu on-line setkání. Využijeme je k vylepšení dalších on-line lekcí. V menší studijní skupině dáme studentům na závěr slovo, aby se jednotlivě vyjádřili na kameru. Dodržíme předem stanovený čas, zásadně nepřetahujeme.











Materiál připravila Západočeská univerzita v Plzni, Oddělení Celoživotní a distanční vzdělávání a Fakulta pedagogická
Autoři materiálu: Lucie Rohlíková, Jana Vejvodová, Pavel Mentlík, Tomáš Pruner, Jan Topinka



2. Seznamte se s virtuální třídou

Vyzkoušejte si interaktivní prvky vámi vybrané virtuální třídy. Poproste člena domácnosti, kolegu, kamaráda a vyzkoušejte si funkčnost a interaktivitu prostředí, ve kterém budete vyučovat, alespoň s jedním účastníkem. Je dobré vědět i to, jak virtuální třída vypadá z pohledu studenta, které ovládací prvky vidí, co je mu s kterou rolí umožněno. Také je dobré vědět, které informace jsou automaticky odesílány systémem.

3. Stanovte pravidla virtuální třídy

Například:

- Připojte se se stanoveným časovým předstihem.
- Najděte si tiché místo.
- Mluvte, až budete vyzváni.
- Hlaste se o slovo (prostřednictvím chatu, ikonkou zvednuté ruky u statusu hlásím se – Zoom, Adobe Connect).
- Když nemluvíte, mějte vypnuté mikrofony.
- Otázky můžete klást (v průběhu, na konci vyučování); prostor pro diskusi bude
- Odchod od počítače oznamte do chatu (nebo ikonkou u svého statusu).

4. Zašlete informace studentům

Před pozváním do virtuální místnosti pošlete studentům e-mail s přesnými informacemi. Sdělte studentům, kde bude výuka probíhat a v kolik hodin. Učíte-li i zahraniční studenty, nezapomeňte uvést, v jakém časovém pásmu je začátek výuky uveden. Sdělte studentům, kdy dostanou odkaz pro přihlášení do virtuální místnosti (kdy bude místnost otevřena, je-li pozvánka rozesílána systémem automaticky, jak bude vypadat či je-li třeba zkontrolovat i spam), s jakým časovým předstihem se mají přihlásit, jaká jsou pravidla chování během výuky ve virtuálním prostředí a další potřebné instrukce.

5. Najděte si tiché místo

Buďte v místnosti bez dětí či jiných osob/psů, mějte zavřená okna, i hluk aut a psů z ulice je velmi rušivý. Zkontrolujte, zda nemáte v blízkosti počítače jiná zapnutá elektrická zařízení: telefon, rádio, dětské hrací strojky atd. Při hovoru mohou vytvářet zpětnou vazbu.

6. Buďte připraveni na technické problémy

Po přihlášení vyzkoušejte se všemi účastníky spojení. Při velkém počtu účastníků je lepší vypnout kameru, přenos dat je tak rychlejší. Každý účastník je zpravidla připojen jinou rychlostí internetu a kamery mohou technické problémy násobit. Stále je třeba počítat s tím, že někdo může mít problém se zvukem (není ho/ji slyšet, ale vše slyší), proto je nutné pro něj/ni mít připravenou alternativní formu komunikace – chat/připojení přes telefon/sdílený dokument. V případě větších technických problémů je dobré mít pro rychlou komunikaci v celé skupině plán B (skupinu na messengeru, hromadný mail, Skype atd.).

7. Snímá nás videokamera

Buďte vždy upraveni, vhodně oblečení, uvědomte si, jaké je/bude vaše pozadí, při hovoru se snažte dívat do kamery, kontrolujte svou polohu (sed'te rovně, nedávejte nohy na stůl).

8. On-line výuku začněte přesně

Stejně jako kontaktní výuka i on-line výuka začíná včas. Spojení a zvuk byste měli mít odzkoušené díky přihlášení s časovým předstihem.

9. Zdokonalujte se v multitaskingu

Při zapínání, sdílení či spouštění prezentací předcházejte tichu, říkejte studentům, co děláte, co bude následovat, co bude jejich úkolem. Po celou dobu výuky sledujte chat a změny statusů studentů. Je-li třeba, reagujte.

Závěr

Závěrem je třeba vyjádřit obdiv všem učitelům, kteří se v době nouzového stavu věnovali svým žákům a studentům a hledali cesty, jak jim pomoci s učením. Poděkování patří i rodinám, které situaci řešily s nadhledem a pochopením, a žákům a studentům, kteří čas v karanténě využili ke studiu a práci na sobě. Řada učitelů se zdokonalila ve využívání technických prostředků a bude moci v budoucnu tuto zkušenost využít. Důležité je postupovat pořád dál, věnovat pozornost novinkám v oblasti on-line vzdělávání a pečlivě promýšlet možnosti a limity technologií z didaktického hlediska.

Literatura

- [1] Ministerstvo zdravotnictví ČR. Mimořádné opatření č. j. MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN (uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020) [online]. [cit. 2020-05-31]. Dostupné na z: http://www.mzcr.cz/dokumenty/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnichstrednich-a-vysokych-skol-od-11320_18696_4135_1.html.
- [2] Usnesení vlády České republiky č. 74/2020 Sb., o přijetí krizového opatření. In: *Sbírka zákonů*. 2020. Ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=74/2020&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy.
- [3] HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T. & BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. In: *Educause Review* [online]. 27. 3. 2020 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- [4] BRDIČKA, B. *Dokáže koronavirus zavést technologie do výuky skokem?* In: *Učitel'ský spomocník* [online]. 11. 3. 2020. [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22436/>.
- [5] BRDIČKA, B. 7 tipů pro online výuku Johna Spencera. In: *Metodický portál: Články* [online]. 30. 3. 2020 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22456/7-TIPU-PRO-ONLINE-VYUKU-JOHNA-SPENCERA.html>.

- [6] BRDIČKA, B. Personalizace podle EdTechTeacher. In: *Metodický portál: Články* [online]. 14. 4. 2020 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22474/PERSONALIZACE-PODLE-EDTECHTEACHER.html>.
- [7] MAŠEK, J. Nechme učit žáky místo nás. In: *Metodický portál: Články* [online]. 1. 4. 2020 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22461/NECHME-UCIT-ZAKY-MISTO-NAS.html>.
- [8] MAŠEK, J. 10 důvodů, proč je volba vhodného vzdělávacího prostředí pro online výuku tak důležitá. In: *Metodický portál: Články* [online]. 15. 4. 2020 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22475/10-DUVODU-PROC-JE-VOLBA-VHODNEHO-VZDELAVACIHO-PROSTREDI-PRO-ONLINE-VYUKU-TAK-DULEZITA.html>.
- [9] MAŠEK, J. 12 vlastností školního vzdělávacího prostředí. In: *Metodický portál: Články* [online]. 22. 04. 2020 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22476/12-VLASTNOSTI-SKOLNIHO-VZDELAVACIHO-PROSTREDI.html>.
- [10] MAŠEK, J. Uspořádejme propojené, personalizované online projekty namísto tradiční, uzavřené, frontální online výuky. In: *Metodický portál: Články* [online]. 29. 4. 2020 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22483/USPORADEJME-PROPOJENE-PERSONALIZOVANE-ONLINE-PROJEKTY-NAMISTO-TRADICNI-UZAVRENE-FRONTALNI-ONLINE-VYUKY.html>.
- [11] BELL, K. Coronavirus Closures? Online Learning Tips for Teachers and Schools: interview with an American Teacher in China. In: *Shake Up Learning* [online]. 6. 3. 2020 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://shakeuplearning.com/blog/coronavirus-closures-online-learning-tips-for-teachers-and-schools-interview-with-an-american-teacher-in-china/>.
- [12] ROHLÍKOVÁ, L., PRUNER, T., TOPINKA, J., CHEJLAVA, V., VEJVODOVÁ, J., MENTLÍK, P. *On-line výuka v čase epidemie: metodické poznámky pro vysokoškolské učitele – infografika* [online]. 2020 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://czv.zcu.cz/on-line-vyuka-v-case-epidemie/>.
- [13] VEJVODOVÁ, J., ŠINDLEROVÁ, J., ROHLÍKOVÁ, L., TOPINKA, J., PRUNER, T., MENTLÍK, P. *Jak můžeme žákům i sobě usnadnit práci na dálku? – infografika* [online]. Západočeská univerzita v Plzni, 2020 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://czv.zcu.cz/jak-usnadnit-zakum-i-sobe-praci-na-dalku-infografika/>.
- [14] ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J., MENTLÍK, P., PRUNER, T., TOPINKA, J. *Jak na synchronní e-learning? – infografika* [online]. Západočeská univerzita v Plzni, 2020 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://czv.zcu.cz/jak-na-synchronni-e-learning-infografika/>.
- [15] ČEPIČKOVÁ, J. *Praktické rady k realizaci videokonferenční výuky* [online]. Západočeská univerzita v Plzni, 2020 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://czv.zcu.cz/wp-content/uploads/prakticke-rady-Jana-Cepickova.pdf>.

VÝMĚNA ZKUŠENOSTÍ

VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ NA VŠE V PRAZE V DOBĚ KORONAVIROVÉ KRIZE

Iva Michňová, Vysoká škola ekonomická v Praze

Před několika měsíci nastala situace, s níž nikdo nepočítal, a všichni museli zareagovat a vyrovnat se s novými podmínkami. Ze dne na den byla zrušena prezenční výuka na všech typech škol a bylo nutné ji nahradit jinými formami. Jak zareagovaly jazykové katedry na Fakultě mezinárodních vztahů Vysoké školy ekonomické v Praze? A jaké jsou alespoň některé ohlasy studentů?

Dle pokynů vedení fakulty přešla v souvislosti s pokyny Ministerstva zdravotnictví ČR (platnými od 11. 3. 2020) od pátku 13. 3. 2020 výuka na Fakultě mezinárodních vztahů Vysoké školy ekonomické v Praze na online výuku s využitím platformy Microsoft Teams. Ve středu 11. 3. a ve čtvrtek 12. 3. proběhly přípravy a školení zaměstnanců a od pátku 13. 3. začaly být přednášky nahrazovány online přenosy prostřednictvím MS Teams. Online přednášky probíhaly v době jejich konání dle řádného rozvrhu. Semináře se začaly od stejného data nahrazovat zadáváním samostatné práce on-line s pokynem, že zpětná vazba se bude poskytovat e-mailem, přes Integrovaný studijní informační systém (InSIS) nebo formou on-line schůzek v rámci Teams. Tato opatření vstoupila v platnost pro celou fakultu, tedy i pro jazykové katedry, které jsou její součástí.

Na VŠE se v současnosti vyučují na čtyřech jazykových katedrách tyto cizí jazyky: angličtina, němčina, francouzština, italština, ruština, španělština, portugalština, švédština, čínština a čeština pro cizince. Úroveň kurzů sahá od úplných začátečníků (kromě angličtiny) až po specializované kurzy odborného hospodářského jazyka na úrovni C1. Forma náhrady výuky vyplynula jak ze zaměření a úrovně konkrétního kurzu, tak nepochybně i z preferencí konkrétního vyučujícího.

Některé kurzy probíhají tak, že vyučující zadá samostatnou práci a studenti posílají vypracované zadání e-mailem. Vyučující pak poskytuje zpětnou vazbu e-mailem, například formou revize dokumentu ve Wordu, případně poskytuje klíč k vypracovaným cvičením, pokud mají jednoznačná řešení. Vyučující jsou také studentům v domluvený čas k dispozici on-line buď prostřednictvím videohovoru, nebo chatu. Nakonec tento způsob zvolilo jen několik málo vyučujících a naprostá většina jazykových kurzů přešla na výuku on-line přes Teams. Tato výuka probíhá tak, že se učitel spojí v čase řádného konání kurzu se všemi studenty daného kurzu. Účast studentů je vysoká, často stoprocentní. Výuka pak v rámci možností kopíruje výuku ve škole. Pracuje se s učebnicí, a to ve dvou variantách: Studenti si probíranou látku připraví předem (přečtou si texty, vypracují cvičení) a na schůzce se kontroluje správnost, studenti se připojují přes mikrofon, a učitel vysvětluje

nejasnosti či doplňuje další informace. Druhou variantou je, že se studenti předem nepřipravují a výuka se ještě více blíží prezenčnímu kurzu. Z dostupných reakcí studentů uvedme, že u prvního způsobu zmiňují časovou náročnost přípravy, u druhého zase zdlouhavý průběh výuky. Během výuky učitelé odpovídají na otázky přímo nebo v chatu.

Učitelé pak výuku doplňují řadou dalších aktivit. Patří mezi ně například prezentace v PowerPointu sdílené na monitory studentů, jak přímo k probírané látce, tak třeba s opakováním gramatických jevů. Dalším oblíbeným doplňkem jsou testy v aplikaci MS Teams nebo v jiných aplikacích, například Kahoot!. Někteří vyučující rozšiřují výuku tím, že studentům zadávají k přečtení různé texty, s nimiž se pak v on-line výuce pracuje.

Zjišťovala jsem názory studentů na jazykovou výuku a ohlasy byly vesměs pozitivní. Studenti nejvíce oceňují, pokud výuka probíhá on-line. Uváděli, že neztrácejí kontakt s jazykem a můžou se na cokoli hned zeptat. Pokud on-line výuka kopíruje výuku ve škole, považují ji v rámci možností za plnohodnotnou či alespoň dostatečnou náhradu výuky. Nespokojení jsou s kurzy, kde pouze dostanou vyřešené zadání samostudia bez možnosti kontaktu s vyučujícím. Tato výtka se ovšem netýkala jazykové výuky, kde jsou vyučující se studenty nějakou formou v kontaktu vždy, ale jiných předmětů.

Ráda bych ještě zmínila názor jedné studentky, která konstatovala, že by bylo bývalo lepší, kdybychom se mohli na on-line výuku předem připravit. Mluvila z duše nejen mně, ale jistě i nejednomu z mých kolegů, protože se všemi, s nimiž jsem na toto téma hovořila, jsme se shodli na tom, že zejména zpočátku pro nás byla příprava na on-line výuku časově mnohem náročnější než příprava na klasickou výuku. Je nutné výuku připravovat naprosto odlišně, veškeré materiály musí být v elektronické podobě, včetně testů. Časově náročné je rovněž individuální písemné poskytování zpětné vazby. Pokud bychom chtěli najít na onlinové výuce něco pozitivního, tak si nepochybně mnoho z nás zlepšilo schopnosti využívat moderní technologie, vyzkoušeli jsme si jejich možnosti a jistě řadu poznatků uplatníme ve výuce i do budoucna.

Závěrem zbývá dodat, že v době vzniku tohoto textu ještě není zcela jasné, jak přesně budou probíhat zkoušky. Jazykové katedry jsou v případě potřeby připraveny na zkoušení on-line, a to formou elektronických testů a ústního zkoušení přes internet v aplikaci MS Teams.

ZPRÁVY

ZEMŘEL GERMANISTA VRATISLAV SLEZÁK

16. března 2020 zemřel ve věku 88 let pedagog a překladatel PhDr. Vratislav Jiljí Slezák. Narodil se 29. 2. 1932 v Neratovicích. Po absolvování pražského reálného gymnázia byl v letech 1951-1956 posluchačem germanistiky a polonistiky na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Zaměstnán byl nejprve v Čs. obchodní komoře, pak ve Výzkumném ústavu paliv a v zahraničním odboru Ministerstva kultury. Na vysokých školách působil v letech 1970-2007: ČVUT (pobočka) Poděbrady, Vysoká škola zemědělská v Praze, Teologický konvikt v Litoměřicích a Katolická teologická fakulta UK v Praze. V posledně jmenovaných institucích se mj. věnoval tzv. církevní němčině.

Dr. Slezák se však proslavil především jako vynikající překladatel německojazyčné krásné literatury. Jeho „osudovým“ autorem byl Hermann Hesse. Přeložil Stepního vlka, Hru se skleněnými perlami a další díla tohoto spisovatele. Dále překládal např. díla Heinricha von Kleista, Friedricha Dürrenmatta, Heinricha Bölla aj. Posledními překlady krásné literatury byla proslulá díla Thomase Manna Smrt v Benátkách a Čarovná hora. V. J. Slezák se však nevyhýbal ani jiným žánrům. Přeložil kupř. Úvod do křesťanství Josefa Ratzingera (papež Benedikt XVI.). Knihu Tomáše Halíka Vzdáleným nablízku přeložil do němčiny – v Německu vyšla pod názvem Geduld mit Gott. Poslední překlady V. J. Slezáka byly práce německého literárního historika Reinera Stacha Kafka – Rané roky a To že je Kafka? (kniha má být vydána v září 2020).

Za svou činnost na poli uměleckého překladu obdržel dr. Slezák tato významná ocenění: Robert-Bosch-Stiftung, Cena Josefa Jungmanna, Státní cena ČR za překladatelské dílo. V roce 2017 byl slavnostně uveden do Síně slávy české Obce překladatelů.

Čest jeho památce!

Miloslav Želazko

RECENZE

Ruth Albert:

EINSTIEG BERUF. ERSTE SCHRITTE IN DIE DEUTSCHE SPRACHE BERUFSFELD ALTENPFLEGE.ÜBUNGSHEFT.

Ernst Klett Sprachen, Stuttgart, 2019, 64 s.

Německé nakladatelství Klett vydalo zajímavou příručku pro ty, kteří chtějí získat základní znalosti němčiny, nebo kteří by chtěli pracovat v německy mluvících zemích v sociálních službách „Sprachen fürs Leben!“ (Jazyky pro život!).

Příručka nabízí jednoduché seznámení s německým jazykem, zprostředkovává slovní zásobu specifickou pro povolání v sociálních službách, trénuje základní komunikační situace v pracovním prostředí a podporuje dialog vhodný pro praxi. Pomáhá připravovat na profesi, zjednodušuje čtenářskou kompetenci díky jednoduchým čtenářským textům.

Učebnice zaměřená na práci v domově seniorů je rozdělena do 5 kapitol:

1. Profese, pokoje, pomůcky,
2. Ranní aktivity,
3. Vše o zdraví,
4. Plán práce a dokumentace,
5. Formality, bezpečnost a pravidla.

Učebnice je určena pro samostatnou práci, práci ve dvou i ve skupině. V závěru je možné si doplnit slovníček základních pojmů.

Jednotlivé kapitoly v názorných obrázcích navozují situace, se kterými se může uchazeč o práci v sociálních službách setkat. Následují barevné obrázky a navazující stručné testy a praktická cvičení.

První kapitola obsahuje barevně zobrazené dotazy, týkající se názvů pracovních prostor, umývárny a ubytoven; závěrem jsou písemné úkoly, týkající se obsahu kapitoly (str. 4-11).

Druhá kapitola se věnuje popisu ranních aktivit, rozhovorů s klienty a činnosti u snídání. Závěrem jsou vyžadovány písemně pojmy týkající se kapitoly (str. 12-19). Dvě barevně přiložené stránky shrnují písemný popis předešlých stránek (str. 20-21).

Třetí kapitola se zabývá zdravotními problémy, dialogy a plurály použitých zdravotních pojmů a názvů léků. Aktivitu vyžadují komplikovanější rozhovory a náročnější opakování prvních dvou kapitol (str. 22-29).

Čtvrtá kapitola zahrnuje podstatné otázky, pracovní plán, dokumentaci a procvičení znalostí týkající se předešlých textů (str. 30-37). Opět zahrnuje dvě barevné stránky týkající se lekce třetí a čtvrté kapitoly (str. 38-39).

Pátá kapitola, obsahující formality, bezpečnost a pravidla, vyžaduje vesměs aktivní písemné odpovědi. První dialog začíná možností onemocnění, dále jsou opět barevné obrázky týkající se hygieny a vztahující se k aktuální situaci: Jak se správně myjí ruce, jak řešit nehodu, kam se uchýlit v jejím případě (str. 40-48).

V další části knihy (str. 49-51) nacházíme stručné základní otázky aktuální německé gramatiky, tj. slovních druhů, zejména slovesa, podstatná jména a názvy.

Závěr knihy (str. 52-59) obsahuje stručný glosář německých slov jednotlivých kapitol vyžadujících překlad do mateřského jazyka:

1. lekce: v domově důchodců – *Im Altenheim, Gegenstände* – předměty, *Räume* – prostory, *das Badezimmer* – koupelna, *das Bett* – postel, *Tätigkeiten* – činnosti;
2. lekce: ranní aktivity – *Tätigkeiten am Morgen*, předměty – *Gegenstände*, snídaně – *das Frühstück*;
3. lekce: zdraví – *Gesundheit*, pomocné prostředky – *Hilfsmittel*, tělo – *der Körper*, nemoci – *Krankheiten*, léky – *Medikamente*, činnosti – *Tätigkeiten*;
4. lekce: služební plán a dokumentace – *Dienstplan und Dokumentation*, týden – *die Woche*;
5. lekce: formality, bezpečnost a pravidla – *Formalitäten, Sicherheit und Regeln*, formality – *Formalitäten*, hygiena – *die Hygiene*, bezpečnost – *die Sicherheit*, první pomoc – *die Erste Hilfe*, činnosti – *Tätigkeiten*.

Poslední strany knihy (str. 60-64) obsahují *Lösungen* – německé řešení všech předešlých lekcí, obrazová řešení k lekcím 3 a 4 a řešení gramatiky.

Leoš Houska

Tamara Bučková:

INTERKULTURNÍ DIDAKTIKA CIZOJAZYČNÉ LITERATURY. KONTEXTY A PERSPEKTIVY SE ZAMĚŘENÍM NA NĚMECKY PSANOU LITERATURU PRO DĚTI A MLÁDEŽ A ZŘEATELEM K TÉMATU 2. SVĚTOVÉ VÁLKY

**Vydala Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Nakladatelství Karolinum,
Praha 2020. ISBN 978-80-7603-183-8.**

Je jen málo odborných publikací, které se speciálně věnují didaktice nelingvistických disciplín, resp. didaktice cizojazyčné literatury, zde se zaměřením na cizojazyčnou literaturu pro děti a mládež (dále jen: LPDM). Proto lze monografii Tamary Bučkové¹ vřele uvítat. Představuje nejen zásadní počín k etablování didaktiky literatury cizích jazyků jako interdisciplinárního vědního oboru, ale je rovněž podnětem k diskuzi o sociokulturním/ interkulturním aspektu, výchovném a estetickém přínosu k formování osobnosti žáka. Kromě toho se zaměřuje na využívání jazykově-komunikativního potenciálu textů

1 *Jako příklad zrcadlově uspořádaného literárního textu lze nalézt v publikaci autora Miloše Kučery: „Rilkovy „Duineser Elegien“: Interpretace (a deklamace). ISBN 978-80-246-4335-9; ISBN 978-80-246-4345-8 (pdf). Recenze byla uveřejněna v časopise Cizí jazyky č. 5, roč. 63, 2019/2020.*

cizojazyčných literárních děl ve vyučovací praxi škol, který obecně umělecká literatura nabízí. V této souvislosti je třeba připomenout podíl cizojazyčné umělecké literatury na rozvoji žákovských kompetencí daných strategickými materiály Rady Evropy (Společný evropský referenční rámec pro jazyky a Dodatek z roku 2018) a současnými kurikulárními dokumenty (Rámcové vzdělávací programy).

Publikace se zaměřuje na LPDM a na díla s vrstevnatou adresností textu. Myšlenková koncepce vychází z propojení sekundární a terciální sféry vzdělávání. Proto je publikace určena nejen odborné veřejnosti, ale i učitelům gymnázií, středních a základních škol zajišťujících se o práci s literaturou. Monografie si klade za úkol připravit budoucí i stávající učitele v rámci pregraduálního i celoživotního vzdělávání na funkční začleňování cizojazyčné umělecké literatury do běžných hodin cizího jazyka a ukázat širokou škálu možností, jak vést žáky obecně k aktivnímu čtenářství. Cílem je rovněž upozornit na cestu k cizojazyčné literatuře a cizojazyčné četbě jako součásti celoživotní vzdělanosti. Pojícím momentem všech odborných zastavení je téma 2. světové války.

Monografie Tamary Bučkové *„Interkulturní didaktika literatury. Kontexty a perspektivy se zaměřením na německy psanou literaturu pro děti a mládež a zřetelem k tématu 2. světové války“* má rozsah 328 stran. Je rozdělena do dvou hlavních částí: Kontexty a Perspektivy, opatřených samostatným závěrem. Obsahuje úvodní poznámky (Předmluva a Úvod), osm kapitol, resumé v německém a anglickém jazyce, rozsáhlým seznamem odborné literatury, jmenným rejstříkem a seznamem myšlenkových exkurzů, map, obrázků a tabulek.

Jak autorka Tamara Bučková v předmluvě uvádí, jednotlivé příběhy s tematikou 2. světové války (viz primární literatura) *„mohou být založeny jak na literární fikci, tak na rovině blížící se literárnímu dokumentu... líčí mladé nenaplněné životy poznamenané nebo zmařené válkou...“*. (Bučková, s. 10). Ukázky literárních textů německy psané literatury, které autorka ve své knize prezentuje, připomínají zejména mladé generaci temnou stránku nedávné historie spojenou s rozvratem společnosti a ztrátou morálky vyústěných do holokaustu a zároveň vysílají apel současnému čtenáři: *n e z a p o m e n o u t*.

Jak již bylo výše uvedeno, publikace je členěna do dvou základních oddílů: *KONTEXTY* a *PERSPEKTIVY*. Proč právě kontexty a perspektivy? Co nabízejí kapitoly těchto dvou oddílů?

Oddíl *KONTEXTY* se zabývá vztahovými záležitostmi, jinak vyjádřeno: významovou souvislostí mezi literárními a společenskými vztahy, do nichž dílo vstupuje, vymezením pojmů kultura, literatura, didaktika literatury a didaktika reálií v rámci didaktiky nelingvistických disciplín a jejich vztahu k obecné didaktice, lingvodidaktice, oborové didaktice, resp. didaktice cizích jazyků. Autorka představuje jednotlivé didaktické disciplíny jako relativně samostatné vědní obory s vlastním předmětem bádání a zároveň poukazuje na jejich úzkou propojenost a vzájemnou podmíněnost. Vycházejíc z této premisy blíže definuje didaktiku cizojazyčné literatury jako *„... integrovanou součást didaktiky oborové, která se nejprve vztahuje ke studiu cizojazyčné filologie, v tomto případě germanistiky se zaměřením na učitelství a která se následně promítá do dalších sfér vzdělávání,*

především do didaktiky výuky cizích jazyků aplikované na základních a středních školách.“ (Bučková, s. 39).

Za inovativní lze považovat kapitoly věnované vymezení textového korpusu děl LPDM s tématem 2. světové války a představení literatury v kontextu interkulturní a asi i rovněž sociokulturní a literární sémiotiky a kánonu pravidel, zásad, jak přistupovat k výběru uměleckých literárních textů a interpretací.

T. Bučková vymezuje LPDM v rámci literární vědy a dalších společenskovědních oborů jako svébytnou oblast s vlastním předmětem výzkumu, charakterizovanou dětským hrdinou, jeho specifickým „dětským“ chápáním obrazu skutečného světa, ve kterém se pohybuje. Formativní působení literárního díla vede k vytváření jasně strukturovaných postojů ke skutečnostem, které se mladistvých hrdinů bezprostředně dotýkají: zde zaměřené na období 2. světové války a holokaust. Komparativní klasifikaci LPDM v České republice a německojazyčných zemích pojímá autorka monografie jak z pohledu literární sémiotiky a lingvistiky jako systém symbolů, tak z pohledu interkulturní sémiotiky jako součást společenské praxe. *„Krásná literatura představuje z pohledu sémiotiky složitý systém literárních textů jako písmem fixovaných poselství majících znakový charakter a specifickým způsobem vypovídajících o světě, který nás obklopuje. Ozvláštnění této výpovědi spočívá jednak ve způsobu nahlížení na mimoliterární svět, který ztvárňuje, a jednak ve využití literárního jazyka, jímž jej ztvárňuje. Znamená to, že s sebou přináší nejen paradigmatu spjatá s literaturou, ale také paradigmatu nerozlučně propojená s konkrétní společností.“* (Bučková, s. 65).

V souvislosti s učitelskou praxí a výběrem vhodného literárního díla pro výuku cizího jazyka (dále jen: VCJ), lze doporučit k prostudování subkapitulu 3.1.2 vymezující termín klasické/tradiční dílo LPDM. *„Povědomí o interkulturně relevantních dílech se jeví pro učitele, který má v úmyslu pracovat ve VCJ s krásnou literaturou, jako nezbytné. Tvoří jeden z prvotních předpokladů úspěšného využití LPDM ve VCJ...“* (Bučková, s. 76). Dle O'Sullivanové se nabízí k využití ve VCJ katalog 15 chronologicky řazených světových titulů, „tradičních reprezentantů“ LPDM. Rozhodně se nejedná o vyčerpávající katalog a O'Sullivanovou uváděné kritérium výběru je dle mého názoru značně omezující. Autorka monografie T. Bučková správně představuje další alternativní soubory literárních děl obsahující atributy výběru jako např. inovativnost, estetičnost ztvárnění dětského světa, poutavý narativní sloh, motivující představení interkulturní perspektivy, vhodnou, mnohdy ale i kontroverzní tematiku (neúplná rodina, alkoholismus, úmrtí v rodině, exil), ocenění v rámci různých prestižních soutěží a státních cen.

LPDM prezentuje autorka publikace jako autonomní součást literárního systému, která je primárně adresována dětem a mladé generaci. V tomto subsystému je téma války představeno jako sled událostí, které objektivně proběhly. Do děje vstupuje jedinec-dítě s omezenou zkušeností, se svým specifickým subjektivním vnímáním tohoto válečného konfliktu a role v něm. *„Téma je modifikováno tak, aby bylo srozumitelné i dětskému čtenáři, respektive aby jim mohlo být přijato. Čtenářské přijetí ze strany dětského čtenáře je potom prvním krokem k nutné následné reflexi vyžadující přítomnost a aktivní přístup dospělého.“* (Bučková, s. 105). Neznamená to, že literatura pro děti se vyznačuje jednoduchostí.

Zdánlivý simplifikovaný pohled souvisí se zúžením tématu do jedné lineární dějové linie, uzavřeností příběhu, nekomplikovaným „otevřeným“ charakterem protagonisty, literárním žánrem, kompoziční stavbou, vypravěčskou technikou, jazykem... První tři kapitoly monografie lze označit jako všeobecně platné a zajímavé nejen pro germanisty a učitele němčiny jako cizího jazyka.

Kapitola 4 přináší informace o výzkumu z oblasti didaktiky německojazyčné literatury, zaměřuje se zejména na postavení LPDM ve výchovně-vzdělávacím procesu, odlišností cíle a postavení cizojazyčné LPDM ve sféře sekundárního a terciálního vzdělávání. „*Zatímco úkolem vysokoškolského studia je kromě přípravy na učitelskou profesi zprostředkovat studentům odborné vědění o jazyce, literatuře a kultuře, primárním úkolem učitele základních a středních škol je vstřípit žákům jazykové znalosti orientované v první řadě na každodenní komunikaci (včetně komunikace interkulturní) s odpovídajícím osvojením gramatických struktur a slovní zásoby podle jednotlivých požadavků jazykových úrovní*“ (Bučková, s. 114). Na základě analýzy Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jen: SERRJ) dospěla autorka k názoru, že se uváděné kompetence v SERRJ zabývají více společenskou dimenzí kultury a pragmatickou složkou využití jazyka, ale explicitní zastoupení krásné literatury nacházíme až u referenční úrovně B2-C2 jako požadavek: porozumění čtenému textu (současné prózy, textů beletristických, úryvků z krásné literatury). Práci s literárními texty uvádí rámcové vzdělávací programy (dále jen: RVP), a to jak pro základní školu, tak pro gymnázia (dále jen: RVP ZV, RVP G). „*...proces osvojování cizích jazyků je v kurikulárních dokumentech koncipován tak, aby navazoval na poznání českého jazyka... kulturu chápe jako souhrn společenských norem a úzů... v RVP G je zmíněna také literatura*“ (Bučková, s. 123). Využití mezipředmětových vazeb (mateřský jazyk, cizí jazyk, dějepis, občanská nauka, hudební výuka) poskytuje žákům prostor k získání širších souvislostí nutných k pochopení líčených událostí souvisejících např. se 2. světovou válkou. Toto téma je zastoupeno v učebnicích *Literatury pro gymnázia 1.- 4. ročník* např. tvorbou Bruna Apitze, Jurka Beckera, Heinricha Bölla, Wolfganga Borcheta, Paula Celana, Friedricha Dürrenmatta, Güntera Eicha, Eugena Gomringera, Ernsta Jandla. Až na výjimky se jedná o literaturu pro dospělé čtenáře. Kurikulární dokumenty (SERRJ, RVP ZV, RVP G), většina učebnic němčiny a mnohdy i čítanek opomíjí LPDM, která je jak pro utváření pozitivních výchovných postojů, estetického citění a prohlubování interkulturního vnímání pro žáky přístupnější, tak i přiměřenější pro budování složky jazykově-komunikativní. Autorka za tímto účelem analyzovala 6 titulů pro ZŠ a 14 titulů určených pro žáky gymnázií a středních škol. Na základě autorkou provedené analýzy se nejlépe umístil učebnicový soubor *AusBlick*, který obsahuje literární ukázky zejména problémově orientované LPDM. Téma 2. světové války, až na výjimky, neobsahuje žádný učebnicový soubor. Výjimkou je např. učebnice *Deutsch eins zwei* s uvedením vzpomínek Lenky Reinerové, soubor *Sprechen Sie Deutsch?* s úryvkem z románu „*Verdacht*“ od Friedricha Dürrenmatta.

Autorka dále představuje zjednodušenou četbu jako „*...nejvýznamnější a současně nejvýrazněji zastoupený zdroj alternativních literárních pramenů... jedná se o obsahově komprimovaná převyprávění původních autentických textů, jejichž verbální kód je, co*

do obtížnosti, uzpůsoben jazykové úrovni předpokládaného čtenáře.“ (Bučková, s. 140). V edičních řadách zjednodušené (didaktizované) četby nakladatelství Hueber a Klett je poměrně hojně zastoupena LPDM, včetně tematické oblasti „válka“. Lze si zvolit četbu například podle věku cílové skupiny žáků, podle jazykové obtížnosti, podle žánru, podle média; v nabídce se objevují vedle již „tradičních“ autorů (bratři Grimmové) i současní autoři a v ukázkách nakladatelství Klett je zastoupeno i téma 2. světové války.

Pozornost je věnována rovněž významu zrcadlových knih přinášejících dva vedle sebe položené umělecké texty. Polemika o možném rozvoji jazykových kompetencí žáků prostřednictvím zrcadlových knih je namístě. Zrcadlové knihy je možné využít ve VCJ spíše jako alternativní nástroj estetického působení uměleckého textu demonstrující symboliku a krásu literárního jazyka. Do budoucna jako perspektivní a snadno dostupné pro VCJ lze spatřovat knižně vydávané projekty a portály webových stránek a portály některých jazykově-kulturních institucí, jako například portál Goethova institutu.

V souvislosti se získáním více informací a rozšířením poznatků o bádání v oblasti krásné literatury, LPDM, o roli literárního textu a výchově k aktivnímu čtenářství lze za cenné považovat autorkou uvedené odborné prameny, které se primárně vztahují jak k literárněvědnému, tak literárně didaktickému zkoumání (cca 12 vědeckých a slovníkových publikací, studijních materiálů, příspěvků do sborníků z konferencí a článků v časopisech). Autorka prezentuje další významné odborné publikace, didaktizující materiály, učebnice a učebnicové soubory, čítanky, doplňkové materiály (videomateriály, filmy, komiksové příběhy), metodické příručky více spjaté s VCJ, které mohou vyučující inspirovat ve výběru vhodné a věku přístupné četby v rámci hodin německého jazyka (viz výše).

Co očekáváme od části nazvané autorkou PERSPEKTIVY?

Jak sama autorka uvádí: „*Druhá část monografie je věnována propojení didaktiky literatury a literární vědy, didaktiky literatury a psychologie, a v neposlední řadě také didaktiky literatury a dalších, zejména společenskovědních disciplín. Cílem této části je upozornit na důležitost literárního učení, které představuje jeden z důležitých kroků na cestě celoživotní vzdělanosti a které se vztahuje nejen ke kognici z oblasti literatury, ale i k tzv. čtení napříč obory a k možnosti uplatnit vědění z literatury i mimo školu.*“ (Bučková, s. 261). Pozornost si zaslouží pasáže 5. kapitoly věnované ontogenezi dětského čtenáře, cizojazyčného čtenářství a teorii žánrů, která se zamýšlí nad „žánrovým košíkem“ v propojení různých recepčních aspektů vztahujících se ke konkrétnímu žánru, tématu a s ním spojených očekávání včetně očekávané náročnosti literárního jazyka. Tamara Bučková upozorňuje na souvislost mezi čtením v mateřském a cizím jazyce.

V kapitole 6 lze nalézt komentáře a vysvětlení pojmů čtecí a čtenářská kompetence a rozlišení typů čtenáře v širším kontextu. „*Lze předpokládat, že cizojazyčným čtenářem LPDM se může stát také člověk, který většinu žánrů LPDM odrostl, a který považuje fázi čtení dětských knížek za uzavřenou. Texty LPDM mají při osvojování cizího jazyka zvláštní přitažlivost, protože právě díky absolvované zkušenosti s žánry LPDM v době vlastního dětství budí pocit jistoty, respektive zkušenost s těmito texty nabytá z četby v mateřském jazyce napomáhá odbourávat pocit obavy z možného selhání při cizojazyčném čtení.*“

(Bučková, s.193). Literární čtení cizojazyčné beletrie je definováno jako nadstavba dovednosti čtení (s porozuměním). Pochopení beletristického textu přesahuje porozumění běžnému textu jako jazykového útvaru spadajícího do jiných funkčních stylových typů, než je styl krásné literatury. Porozumění literárnímu textu je založeno jak na pochopení jazyka literatury s jeho metaforami, vypravěčskými rovinami, tak znalostech kultury cílového jazyka. K těmto cílům je nasměrována v kapitole 7 inovace didaktických principů práce s literárním textem původně adresovaným dětem a mládeži. Z hlediska perspektiv spatřuje autorka budoucnost ve vymezení textového korpusu děl LPDM. „*Při vytváření korpusu LPDM lze preferovat aspekt genologie vycházející z možnosti literárních žánrů, aspekt literární diachronie nebo oba aspekty kombinovat.*“ (Bučková, s. 201), přičemž ve vytváření korpusu mohou významnou roli sehrát kritéria, jako např.: literární směr, literární teorie, geografické a autorské zastoupení, žánr, téma (zde např. 2. světová válka). Pravidla a zásady, jak přistupovat k výběru uměleckých literárních textů a interpretací, vychází ze syntézy kognitivního a zážitkového učení, z osobnostního pojetí dítěte a různých modelů literární komunikace. Učení o 2. světové válce, které je náplní 8. kapitoly, je propojeno se subkapitolou věnovanou kulturní paměti, k jejímuž specifickému zachycení slouží i umělecká literatura. „*Literární učení o 2. světové válce lze pojmut jako práci s literárním textem se zohledněním jeho literárněhistorického, literárně teoretického, společenského a politického kontextu, dále autorského a v neposlední řadě také mediálního.*“ (Bučková, s. 252).

Perspektivy využití umělecké literatury ve VCJ tedy spočívají do značné míry v rozšíření nabídky vhodných literárních textů pro děti a mládež, které posílí v souladu s kurikulárními dokumenty u žáků jak rozvoj jazykové a komunikativní kompetence, tak kompetence interkulturní a transkulturní. Tento moment lze považovat za důležitý při odbourávání stereotypů a předsudků, které si žáci mnohdy přináší z rodiny. Jak již bylo uvedeno, v edičních plánech některých zahraničních nakladatelství se již nyní více objevují didaktické adaptace literárních textů LPDM žánrově poměrně pestré a určené pro různou jazykovou úroveň žáků dle SERRJ. Vyhledávány jsou rovněž vhodné tituly v literatuře určené pro dospělé, ve kterých se nacházejí motivy spojené s dětstvím a dospíváním. Propojením obou subsystému je možné rozšířit kánon literárních textů, které by našly uplatnění ve VCJ jak na ZŠ, tak na G a SŠ, popř. rovněž i v terciálním vzdělávání v rámci přípravy budoucích učitelů, tak v celoživotním vzdělávání učitelů, neboť školní praxe je natolik náročná, že jen málokdy dovolí učitelům jít cestou experimentu, k němuž výběr a využití beletristických textů ve VCJ stále patří. V této souvislosti by bylo užitečné zvážit, zda pro VCJ by bylo vhodné vytvořit návrhy specificky určených výukových textových korpusů respektující dosahované jazykové úrovně dle SERRJ a vycházející z cílových kompetencí daných kurikulárními dokumenty: pro ZŠ a SŠ/G, VŠ, spolu s didaktickými zásadami pro práci s cizojazyčnou literaturou. Za úvahu stojí i zamyšlení, zda by témata literárních textů čítanek neměla více korespondovat s tematickými okruhy danými RVP (viz analýza RVP ZV, RVP G). Tím by se rozšířila funkce textů, např. jako podklad pro ústní a písemnou komunikaci, pro prezentaci, nácvik a upevňování jazykových jevů, což nevylučuje, aby v korpusech literárních textů byla v rámci mezipředmětových vztahů zastoupena také témata spojená s historickými událostmi a dějinnými předěly, jako je např. 2. světová válka.

Za perspektivní lze považovat interaktivní podobu didaktizovaných literárních textů nabízených ve formě e-knihy, resp. e-čítanky. Používání technických médií ve VCJ, které nabízí pestřejší formy výuky a pro žáky více motivující přístupy uplatňované při práci s literárním textem, lze uvítat.

Dagmar Švermová

Petra Besedová, Ludmila Kroupová a kol. autorů: ZPÍVÁME SI V CIZÍCH JAZYCÍCH

Gaudeamus, 2020, ISBN 978-80-7435-771-8.

Publikace vyšla na jaře roku 2020 a shrnuje výsledky mezikatederní spolupráce na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Jedná se o didaktický materiál, který má za cíl napomoci učitelům cizích jazyků (a češtiny jako cizího jazyka) při výuce jak lexika, tak i při procvičování gramatických pravidel a výslovnosti. A to vše formou hravou a přiměřenou věku žáků (většinou se jedná o zaměření na žáky 1. a 2. stupně základní školy).

V předmluvě autorky popisují důvody vzniku publikace a nastiňují také peripetie při výběru písní, práci s texty i s melodií. Po tomto stručném úvodu již následují jednotlivé písně s didakticky zpracovanými pracovními listy. Příručka je rozdělena do pěti kapitol, každá z nich pak pracuje s jedním z nabízených jazyků: angličtina, němčina, ruština, francouzština a čeština. V rámci každé kapitoly či každého jazykového okruhu je navržena práce s osmi písněmi. Nahrávky všech písní se vyskytují také na příloženém CD – nazpívány jsou převážně dětskými hlasy (výjimečně se jedná o hlasy dospělých osob).

Na začátku každého z písňových úseků nalezneme notové zápisy písní s texty (stránky s nimi jsou graficky odděleny od zbytku textu) a poté je již s ohledem na cílovou skupinu i časovou dotaci navrhována samotná práce s písní (hlavně však s její textovou částí), která je vždy přizpůsobena konkrétní jazykové úrovni (A1 a A2). Navrhovaná cvičení jsou různorodá: od doplňování slov do textu písně při jejím poslechu, přes práci s textem písně a se slovníkem, práci s obrázky a významy textu, pexeso, trimino, brainstorming, vyhledávání výrazů v textu, až k pohybovým hrám. Různorodost jednotlivých cvičení neukazuje však jen na invenci autorů, ale také na různorodý přístup autorů k výuce cizích jazyků v rámci této příručky. Nalezneme zde tak oddíly spíše strohé (většinou se tento přístup projevuje u práce s ruskými písněmi), ale i části propracovanější (zejména u didaktického zpracování francouzských a českých písní).

Výběr písní splňuje kritéria snadného osvojení, písně zde uvedené mají chytlavé melodie, text bývá jednoduchý. Autoři věnovali pozornost také způsobu přednesu jednotlivých písní, notový zápis je úsporný a unifikovaný, takže podle mého názoru může příručka dobře posloužit i při individuální výuce či při samostudiu. Stejně tak je ale možné materiál využít při nacvičování cizojazyčných písňových představení na školní akademie či besídky.

Forma CD nosiče, který je vložen na vnitřní straně desek, je pro tento typ didaktického materiálu jistě zvolena velice dobře. Bylo by snad možné uvažovat také nad umístěním nahrávek na webových stránkách, které by případně byly k projektu vytvořeny. Zpřístupněny by pak mohly nahrávky být po zadání konkrétních hesel, která by uživatel našel přímo v zakoupeném didaktickém materiálu (aby nedocházelo ke zneužití či porušení práv). V posledních letech se totiž ne vždy při výuce operuje s CD přehrávači (notebooky již mechaniku na CD často nemívají vůbec).

Zůstanu ještě u hudební složky celého didaktického materiálu. Pro výuku žáků mladšího školního věku je jistě velkým přínosem jak výběr dětských hlasů, které jim mohou být blízké a s nimiž se mohou identifikovat, tak i zaměření na rodilé mluvčí či děti bilingvní, protože při procvičování ortoepické výslovnosti navrhovaným způsobem (tedy poslechem a přednesem jednotlivých jednoduchých písní) a hlavně při nácviu postavení mluvidel při artikulaci hlásek, které jsou pro českého mluvčího náročnější, je pro některé žáky (zvláště ty s hudebním sluchem) velmi přínosné slyšet výslovnost vybraných rodilých mluvčích. Práce s konkrétními písněmi v hodinách či při lekcích nemusí být jen jednorázová, opakovat, resp. rozšiřovat práci s písní je možné např. v době, kdy mají již všichni žáci upevněnu gramatiku a významy slov z textů písní jsou jim také již dobře známy – pak je právě poslech artikulace dětských rodilých mluvčích vhodný pro individuální komparaci žakovské výslovnosti a výslovnosti nabízené na nahrávce. Jako nedostatek se mi jeví zejména to, že zpěváci na nahrávkách nebývají intonačně přesní a občas nedodrží délky not zapsané v notovém podkladu tohoto materiálu (např. v písní ze str. 140).

Při zpracovávání této publikace se autoři nevyhnuli několika typografickým a jiným prohřeškům. Např. na str. 10 je v textu písně pod notovým zápisem uvedena sekvence „He went to bed and bumped his head and couldn't get up in the morning.“ a text v tomto znění je také v nahrávce. Při práci s textem na str. 11 a 12 se text vyskytuje však v tomto znění: „He went to bed and he bumped his head and couldn't get up in the morning.“ Nebo na str. 85 je v textu písně (pod notovým zápisem) uvedena tato sekvence: „дру-жок-го-ло-сис-тый“, jako by se jednalo o jedno slovo (tak se to může jevit zejména žákům, kteří již za sebou mají hudební průpravu), v textech na str. 86 a 88 však již čteme správně slova dvě, a to „дружок“ a „голосистый“. Stejně matoucí by pro žáky a studenty mohl být zápis na str. 124 v porovnání se zápisem téhož textu na str. 125. Na str. 124 v textu písně pod notovým zápisem nalezneme dvě slova: „лю“ a „бим“ (nejsou spojena spojovníkem), na str. 125 již nalezneme v textu písně standardní zápis „любим“. Na žáky či studenty hudebně zdatné mohou při výuce působit tyto nesrovnalosti rušivě: při zpěvu si žák/student osvojuje v prvním případě jedno slovo, v případě druhém slova dvě, při následných cvičeních či při překladu pak zjišťuje, že se jedná o slova dvě, resp. jedno. Na str. 105 a str. 106 a 107 se vyskytuje výrazná nejednotnost v zápisu nadpisu písně a celé první sloky. Na str. 105, tedy v textu písně pod notovým zápisem, text zní: „Спи, младйэнеч мой прекраснй! Байуски байэ! Тицхо смотрит мэсйец йаснй в колибэли твайэ.“. V oddílu práce s textem (str. 106 a 107) se však vyskytuje již standardní verze: „Спи, младенец мой прекрасный, / Баюшки-баю. / Тихо смотрит месяц ясный / В колыбель твою.“ Nelze přepokládat, že je tato nesrovnalost záměrem, k rozdílu mezi verzemi textu

se v pracovních listech nevztahují ani pokyny pro vyučující, ani žádné úkoly pro studující. Nepřesnosti či překlepy se nevyhnuly ani části s českými písněmi. Na str. 183 se v textu pod notovým zápisem objevuje tvar „černě“, a to v sekvenci „Černě oči, jděte spát“, v pokynech pro vyučující je samozřejmě uvedena správná verze. Úskalí v tomto překlepu vidím v tom, že dostane-li žák nejprve list s notovým zápisem a textem, v němž bude uvedena chyba, a pak navrhovaný pracovní list (ze str. 185), v němž má do textu doplňovat jednotlivá písmena (mimochodem velmi dobře zvolena s ohledem na předchozí procvičování výslovnosti krátkých a dlouhých hlásek), obávám se, že právě na druhé prázdné místo u prvního slova „Č_rn_“ doplní písmeno „ě“. Tyto drobné nedostatky zde takto obšírně uvádím zvláště proto, aby si jich všimli případní uživatelé a při výuce již nebyli překvapeni. Samozřejmě lze s navrhovanými písněmi pracovat zcela jiným způsobem (žáci nemusejí notový zápis s textem vidět vůbec), a pak by většina výše uvedených výhrad nebyla vůbec relevantní. U většiny písní z publikace se tyto nesrovnalosti nevykytují vůbec.

Co se týče vizuální stránky publikace, je náležité pochválit jasné oddělení stránek obsahujících notový zápis a stránek, které se již týkají samotného využití písní a jejich textů ve výuce. Knihou se tak velice dobře listuje a pro čtenářovu orientaci je toto rozdělení velmi cenné. Obrazový materiál, kterého je užito v pracovních listech, jistě zcela splní svůj účel, ač kvalita je kolísavá, některé vizuální motivy by si zasloužily použití vyššího DPI obrázku pro tisk. Budou-li se autoři této formě didaktického materiálu věnovat ve svých dalších pracích, bylo by možná vhodné domluvit se s nějakým ilustrátorem.

I přes uvedené nedostatky, na které případné uživatele upozorňuji výše, ale které lze velice snadno z případného dalšího vydání odstranit, považuji tuto publikaci za nadějnou první vlašťovku, která jistě najde uplatnění v dětských či školních kolektivech či výukových skupinkách. Publikaci lze použít také při individuální výuce, nabízí se také uplatnění při přípravě školních akademií, dětských besídek, možné by bylo také využití na příměstských táborech, nebo v domácím prostředí při domácím letním opakování do školy. Zkrátka všude tam, kde existuje nadšený vyučující a/či neméně nadšený žák.

Oporu v této publikaci nalezne jak učitel, tak i samotný žák či student, který si bude chtít nacvičovat výslovnost, doplnit slovní zásobu nebo procvičit gramatické jevy. V podstatě lze tento didaktický materiál brát jako pomyslnou kuchařku inspirativních receptů na práci s písní a s písňovým textem při výuce cizího jazyka.

Kristýna Dufková

Sieglová, D.

KONEC ŠKOLNÍ NUDY: DIDAKTICKÉ METODY PRO 21. STOLETÍ.

Praha: Grada 2019

Nakladatelství Grada vydalo v minulém roce publikaci s názvem *Konec školní nudy*, jež nese podtitul *Didaktické metody pro 21. století*. Publikace je určena učitelům různých oborů na všech úrovních vzdělávání. Její autorka čerpá jednak ze svého studia, jednak ze své dlouholeté pedagogické, lektorské a metodologické praxe. Za cíl si klade „*podpořit pedagogickou praxi v současné době globalizace, informačního boomu a sociálních médií, kdy dosavadní metody výuky pozbývají na účinnosti.*“ (Sieglová, obálka knihy)

Toto autorčino tvrzení se shoduje s poznatky současné pedagogiky, jež reflektuje fakt, že žijeme ve znalostní společnosti, v níž ztrácí na důležitosti pouhá znalost faktů, ale důležitější se stává dovednost s informacemi pracovat. Je proto třeba, aby studenti byli vedeni ke kritickému myšlení, k rozvoji komunikačních dovedností, tedy ke spolupráci, ke společnému hledání různých řešení i k reflexi získaných informací a zkušeností. Používání metod představených v nově vydané knize vhodně podporuje mj. rozvoj klíčových kompetencí vyžadovaných rámcovými vzdělávacími programy MŠMT, proto publikaci využijí pedagogové na vysokých, středních i základních školách.

Publikace obsahuje mnoho různorodých aktivit na více než třech stech stran, je ovšem přehledně rozdělena do několika částí. Orientaci v knize usnadňují barevné štítky po stranách, díky nimž uživatel lehce nalistuje sekce Spolupráce, Motivace, Kritické myšlení, Mluvené slovo a Psaní. Po úvodních informacích o autorce, o samotné knize, o jejím cíli a použité metodologii se čtenář může seznámit s teoretickými východisky a základními předpoklady, na nichž publikace staví. Tato teoretická část zabírá čtyřicet stran knihy. Následuje část praktická, jež je rozdělena do následujících oddílů: 1) Interaktivní techniky, 2) Aktivizační metody, 3) Kognitivní metody: Čtení a analýza, 4) Komunikační metody: Mluvené slovo, 5) Kompoziční metody: Psaní. Poslední část publikace sestává z jedenácti ukázkových lekcí. Užitečnou součástí publikace je seznam literatury a rejstřík metod a pojmů.

U každé metody je uvedena definice, účel jejího použití, popis postupu a návrh, jak ji použít ve výuce. Díky tomu je publikace velmi praktická. K její praktičnosti dále přispívá systém barevných (černých, růžových a zelených) ikon, díky němuž učitelé snadno najdou odkazy vedoucí k propojení konkrétní metody s metodami uvedenými v jiných kapitolách a také s vhodnou interaktivní technikou.

Každá metoda je nejprve představena, pak je uvedena příprava na její využití a poté postup v jednotlivých krocích. Následují doporučení interaktivních technik a možnosti propojení s jinými metodami. Postup doplňují další tipy pro učitele, které vedou např. k rozvíjení schopnosti sebeuvědomění studentů, k probouzení fantazie, k umění „prodat“ svou práci, k probuzení zájmu o práci druhých a v případě metody Kostka k rozvíjení schopnosti analytického a kritického myšlení.

Ukázkové lekce lze využít v hodinách českého jazyka a literatury, angličtiny, výchovy k občanství, fyziky, zeměpisu, politologie, ekonomie, dějepisu, biologie. Ukázková lecke č. 2 je založena na povídce *O stromu, který dával*. Ve fázi aktivizace jsou využity metody *hodnotové škály*, *pětílístek a poslední slovo patří mně* v technikách *muších skupin*, *třířázového dialogu* a *diskuzní arény*, ve fázi analýzy je použita metoda *rozboru a vizualizace (metoda šesti sluhů)* v technice *naslepo* a ve fázi aplikace jsou využity metody *skupinové prezentace (plakátové konference)* a *shrnutí formou výtahu* v technikách *zájmových skupin* a *párového psaní se zpětnou vazbou*. Povídku lze číst anglicky nebo česky, proto je tato lecke je použitelná pro výuku českého jazyka a literatury, angličtiny, ale též výchovy k občanství.

V ukázkových lekcích autorka publikace rozlišuje interaktivní/kooperativní techniky od vyučovacích metod a oboje propojuje do smysluplného celku. Ukázkové lekce mohou učitelům sloužit jako vodítko pro plánování vlastních lekcí.

Grafika knihy je čistá a přehledná. Uživatelsky příjemné je i světle zelené a šedé podbarvení rozšiřujících či vysvětlujících odstavců. Použité černobílé obrázky ji nezatěžují, naopak ji odlehčují a dané oddíly vhodně ilustrují.

Je opravdu těžké vybrat z množství představených metod alespoň některé. Zařazeny jsou například metody k rozvíjení různého typu čtení (*skimming, scanning, zrcadlové čtení...*), aktivizační metody (*volné psaní, generátor otázek, impromptu prezentace*), kognitivní metody jako např. různé typy analýz (*situační, srovnávací, rozhodovací aj.*), komunikační metody (*plakátová konference, horké křeslo, šest klobouků...*) i kompoziční metody (např. různé druhy *esejů*, práce s prameny). Z interaktivních technik uveďme alespoň *párové čtení, párové psaní, muší skupiny (buzz groups), třířázový dialog a kolotoč*.

Vybrané techniky a metody uvedené v publikaci lze využít ve výuce cizích jazyků. V naší škole se osvědčily např. *muší skupiny, diskuzní kolečko a sněhová koule* ve výuce německého jazyka.

Je pravděpodobné, že některým vyučujícím budou uvedené metody a techniky povědomé např. z didaktiky cizích jazyků či z kurzů RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Dalo by se tak namítnout, že publikace je pouhou kompilací již existujících metod. Já sama jsem kdysi při studiu bohemistiky na FF UK prošla seminářem *Čtením a psáním ke kritickému myšlení* a stále se snažím hledat funkční a zajímavé postupy do výuky, a proto pro mě mnohé z obsažených aktivit nejsou nové. Doposud jsem však postrádala materiál, který by tyto aktivity přehledně, stručně a jasně shrnoval v jednom celku a díky němuž bych si je mohla při plánování svých hodin kdykoli připomenout.

V současnosti učím na střední škole a sdílím kabinet s vyučujícími, kteří učí jak na střední, tak na základní škole. Všichni usilujeme o to, aby žáci v našich hodinách byli aktivní, rozvíjeli své dovednosti, spolupracovali. Ne vždy ale máme v danou chvíli nápad, jak to udělat. Publikace D. Sieglové nám nejen pomohla vzpomenout si na metody, které známe, ale právě se nám nevybavily (a to se hodí zejména ve chvílích, kdy není na promyšlení nových přístupů dostatek času), ale také jsme se díky ní naučili techniky a metody nové, když právě čas na rozvoj vlastních dovedností byl.

Učitelé najdou v publikaci *Konec školní nudy* mnoho inspirace do svých hodin. Tato inspirace je navíc zasazena do teoretického rámce a díky interním odkazům knihy jim může pomoci pochopit propojenost jednotlivých metod, a především jejich cíl, aby dané metody nebyly používány samoúčelně, ale naopak cíleně k rozvoji klíčových dovedností současných studentů a budoucích absolventů.

Petra Bulejčíková

Tomáš Černý, Lenka Kovačková, Sandra Dudek

DIREKT INTERAKTIV 1

Praha: Klett nakladatelství, 2019, učebnice: 259 s., ISBN 978-80-7397-257-8, Intensivtrainer: 68 s., ISBN 978-80-7397-314-8, online podpora.

V uplynulém roce vydalo nakladatelství Klett upravenou verzi učebnice *Direkt neu*, tentokrát s názvem *Direkt interaktiv 1*. Učebnice nabízí nově taktéž interaktivní rozhraní v aplikaci MCourser. Učebnice pochází od zkušených tvůrců učebnic německého jazyka Tomáše Černého, Lenky Kovačkové a Sandry Dudek. První díl učebnice si klade za cíl dovést žáky na úroveň A1 – A2 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. Celkem mají být vydány 3 díly učebnice, které dovedou žáky až do úrovně B1 a budou je po celou dobu připravovat k maturitě. Učebnice a pracovní sešit jsou integrovány do jednoho celku, jako možnost dalšího procvičování slouží pracovní sešit *Intensivtrainer*, který zcela koresponduje s obsahem jednotlivých lekcí prvního dílu učebnice.

V současné době je na trhu k dispozici celá řada učebnic německého jazyka. Při výběru vhodné učebnice na jednotlivých školách hrají roli jistě následující kritéria: cílová skupina učebnice, zda je učebnice pouze jednojazyčná či dvojjazyčná (zohledňující specifika českého rodilého mluvčího), vstupní a výstupní jazyková úroveň, aktuálnost učebnice, počet dílů, doplňkové materiály či dokonce cena. Jako pozitivum právě této dvojjazyčné učebnice je uzpůsobení jejího obsahu pro české žáky (představení reálií ve vztahu k České republice, výklad gramatiky uvedený z větší části v českém jazyce apod.), zároveň také to, že součástí učebnice je integrovaný pracovní sešit, tudíž není nutné ho zakoupit zvlášť.

Novinkou učebnice a bezesporu zároveň výhodou je to, že učebnice disponuje interaktivní online verzí v aplikaci *MCourser*, kde jsou dostupná všechna cvičení, která může zadávat učitel žákům i při distanční online výuce. Tato forma výuky byla v současné době velmi aktuální a může tudíž být tato podpora využívána i v budoucnu, pokud by se podobná situace opakovala, případně pokud by bylo potřeba zajistit vzdělávání žáků s delší absencí. Většina cvičení se v tomto rozhraní opravuje automaticky, učitel však může do automatické opravy zasáhnout, opravit tak cvičení tzv. „ručně“. Při kombinaci s jinými výukovými zdroji, například *Google Classroom*, *Bookwidgets*, *Click Meeting* a dalšími podobnými aplikacemi a portály lze téměř 100% nahradit kontaktní výuku. Kromě všech cvičení z učebnice a pracovního sešitu jsou zde k dispozici i celá videa s úkoly, která doprovází nově každou lekcí učebnice. Video jsou vytvořena formou video blogu (vlogu), kdy

dvojice mladých přátel v prvním díle cestuje po Rakousku a v každém videu navštíví jiné rakouské město. Videá tedy slouží kromě seznámení se s novými reáliemi i k opakování příslušné gramatiky a slovní zásoby dané lekce. Krátký úkol k videu je i součástí učebnice, avšak rozsáhlejší pracovní list je k dispozici pouze v příručce pro učitele. Tato interaktivní verze učebnice je velmi dobře využitelná i přímo ve škole, například na interaktivní tabuli, případně při práci v multimediální jazykové laboratoři či při práci s tablety nebo mobilními telefony. Nevýhodou této interaktivní učebnice může být to, že u cvičení, kde je možnost více odpovědí (především u tvorby vět, nahrazování vlastních jmen osobními zájmeny, nepřímým slovosledem apod.) vyhodnotí systém tyto odpovědi chybně, což může negativně působit na motivaci žáků. Bohužel tento problém nastává u většiny komplexních elektronických cvičení, učitel tak musí zvážit, zda tato cvičení zadávat žákům na internetovém rozhraní, či je naučit, aby to nevnímali jako neúspěch a učitel jim poskytoval k jejich výkonům zpětnou vazbu i jinak než čistě v procentech úspěšnosti. Další nevýhodou při častějším užívání výhradně online učebnice může být to, že žáci méně pracují s učebnicí či pracovním sešitem a tudíž méně píšou ručně. Některým žákům taktéž může vadit práce s online učebnicí, protože se neustále dívají do počítače či jiného elektronického zařízení.

Pro soubor *Direkt interaktiv* je charakteristické, že je celá učebnice barevná, včetně barevného přehledu gramatiky, následuje mu černobílý pracovní sešit. Online podpora pro učitele disponuje nahrávkami v MP3 formátu, příručkou učitele s didaktickými tipy, klíčem ke cvičením a také pracovními listy k jednotlivým lekcím a testy. Výhodou testů v tomto vydání je to, že jsou učitelům dostupné v editovatelném formátu, učitel může cvičení takto snadněji upravovat, aniž by musel zadání přepisovat či kopírovat. Součástí učebnice jsou také dva oddíly (ABI)-Fertigkeitstraining, které obsahují modelové úkoly vytvořené nejen na základě přípravy ke státní maturitě z německého jazyka, ale i k dalším zkouškám a testům. Součástí jsou taktéž 2 oddíly zaměřené na cvičení k vybraným svátkům, v prvním díle konkrétně Vánoce a Velikonoce, tyto cvičení seznamují žáky s reáliemi ale také s novou slovní zásobou.

Jak již bylo řečeno, tak kulturní složka se objevuje v celé učebnici. Pokud se jedná o seznamování s reáliemi, tak učebnice pracuje s mapou, fotkami a obrázky jednotlivých památek, pokrmů apod. Interkulturní složka je zastoupena tím, že příběh hlavních postav prostupuje celou učebnicí. Právě tyto hlavní postavy se dotýkají reálií nejen německy mluvících zemí, ale i České republiky, rodinné zázemí hlavních postav je taktéž multi-kulturní.

Pokud by se mělo srovnávat vydání *Direkt interaktiv* a *Direkt neu*, tak obě vydání obsahují 10 lekcí, podobná témata, některá podobná cvičení. Nové vydání však obsahuje výraznější tendence podpory rozvoje interkulturních kompetencí, videa, online interaktivní rozhraní a témata včetně slovní zásoby jsou aktualizována a odpovídají současným trendům v užívání německého jazyka. Samozřejmě grafická úprava učebnice taktéž odpovídá více současným trendům jazykových učebnic (více fotografií, výrazná barevnost apod.). Pro podporu rozvoje sebehodnocení slouží vždy v pracovním sešitě dvě poslední cvičení – tvorba komiksu dle tématu lekce a sebehodnocení toho, co si žák myslí, že se naučil.

Je zřejmé, že učebnice nebude vždy dostačující pro všechny skupiny žáků, někdy může být nutné vysvětlovat gramatické jevy prezentované v učebnici více do detailů, případně zařadit další cvičení nejen pro upevnění náročnějších gramatických struktur, rozšíření slovní zásoby apod. Přesto lze učebnici využít pro výuku němčiny jako cizího jazyka ve skupinách s menší jazykovou dotací, ale i s vyšší jazykovou dotací (zde lze očekávat nutnost doplňkových materiálů a rychlejší tempo probírání učiva). Tudiž lze učebnici využít na gymnáziích, středních odborných školách, ale i na středních odborných učilištích či ve vyšších ročnících základních škol. Nejdůležitějším faktorem pro úspěšnost a vhodnost výběru a využití učebnice bude právě způsob, jakým s ní bude pracovat konkrétní učitel.

V závěru lze kladně hodnotit především vcelku propracovanou online a metodickou podporu včetně grafické úpravy a aktuálnosti slovní zásoby učebnice. Pro učitele v pokročilejších či silně jazykově orientovaných skupinkách by se mohla zdát učebnice jako méně náročná, taktéž v některých gramatických strukturách poskytující pouze fragmenty pravidel a gramatických struktur. Pro úplně začátečníky je však tento výklad v zásadě dostačující.

Tomáš Botlík

COVID-19 – FINANČNÍ PODPORA EU

FINANČNÁ PODPORA EU – EU FINANCIAL SUPPORT – LE SOUTIEN FINANCIER DE L'UE – SOSTEGNO FINANZIARIO DELL'UE – FINANZHILFE DER EU – ФИНАНСОВАЯ ПОДДЕРЖКА ЕС – AYUDA FINANCIERA DE LA UE

během krize

počas krízy

(A) during the crisis

(F) durant la crise

(I) durante la crisi

(N) während der Krise *f*

(R) во время кризиса

(Š) durante la crisis

doba, pracovní zkrácená

skrácený pracovní čas

(A) short-time work scheme

(F) travail *m* à temps partiel

(I) orario *m* lavorativo ridotto

(N) Kurzarbeitsregelungen *fpl*

(R) сокращённый рабочий день

(Š) tiempo *m* de trabajo reducido

dohoda o zárukách

dohoda o zárukách

(A) guarantee agreement

(F) accord *m* de garantie

(I) accordo *m* di garanzia

(N) Garantievereinbarung *f*

(R) договор о гарантиях

(Š) acuerdo *m* de garantía

důchod, národní hrubý

hrubý národní dôchodok

(A) gross national income

(F) revenu *m* national brut

(I) reddito *m* nazionale lordo, RNL

(N) Bruttonationaleinkommen *n*

(R) валовой национальный продукт

(Š) renta *f* nacional bruta

Evropská rada

Európska rada

(A) European Council

(F) Conseil *m* européen

(I) Consiglio *m* europeo

(N) Der Europäische Rat

(R) Европейский совет

(Š) Consejo *m* Europeo

finalizovat dohody

finalizovat' dohody

(A) to finalise agreements

(F) finaliser les accords *mpl*

(I) concludere accordi

(N) Vereinbarungen *fpl* abschließen

(R) договориться о финальной версии договоров

(Š) ultimar los acuerdos

Generální sekretariát Rady

Generálny sekretariát Rady

(A) General Secretariat of the Council

(F) Secrétariat *m* général du Conseil

(I) Segretariato *m* generale del Consiglio

(N) Generalsekretariat *n* des Rates

(R) Генеральный секретариат совета

(Š) Secretaría *f* General del Consejo

hodnota, přidaná skutečně

skutočná pridaná hodnota

(A) true added value

(F) réelle valeur *f* ajoutée

(I) valore *m* aggiunto reale

(N) tatsächlicher Mehrwert *m*

(R) реальная добавленная стоимость

(Š) auténtico valor *m* añadido

identita, vizuální

- vizuální identita
 (A) visual identity
 (F) identité *f* visuelle
 (I) identità *f* visiva
 (N) visuelle Identität *f*
 (R) визуальная идентификация
 (Š) identidad *f* visual

kalendář zasedání

- kalendář zasedání
 (A) meeting calendar
 (F) calendrier *m* des réunions
 (I) calendario *m* delle riunioni
 (N) Sitzungskalender *m*
 (R) календарь заседаний
 (Š) calendario *m* de reuniones

kontakt pro tisk

- kontakt pre tlač
 (A) press contact
 (F) contact *m* avec la presse
 (I) contatti *mpl* stampa
 (N) Ansprechpartner *m* für Journalisten
 (R) контакты для печати
 (Š) contactos *mpl* con la prensa

ministr, financí spolkový německý

- spolkový ministr financí Německa
 (A) Germany's Federal Minister of Finance
 (F) ministre *m* fédéral allemand des finances
 (I) ministro *m* federale delle finanze
 (N) Minister *m* der Bundesrepublik Deutschland
 (R) немецкий федеральный министр финансов
 (Š) ministro *m* federal de Hacienda de Alemania

mít prospěch

- mať prospěch
 (A) to benefit
 (F) bénéficier

- (I) beneficiare
 (N) profitieren
 (R) извлекать пользу
 (Š) beneficiarse

nástroj EU, dočasný

- dočasný nástroj EÚ
 (A) temporary EU instrument
 (F) instrument *m* temporaire de l'UE
 (I) strumento *m* temporaneo dell'UE
 (N) vorübergehendes EU-Instrument *n*
 (R) временный инструмент ЕС
 (Š) instrumento *m* temporal de la UE

nástroj SURE

- nástroj SURE
 (A) SURE tool
 (F) instrument *m* SURE
 (I) strumento *m* SURE
 (N) SURE-Instrument *n*
 (R) инструмент SURE
 (Š) instrumento *m* SURE

oblasti činnosti

- téma
 (A) areas of activity
 (F) pages *fppl* thématiques
 (I) temi *mpl*
 (N) Themen *npl*
 (R) области деятельности
 (Š) áreas *fppl* temáticas

ochrana pracovníků // údajů

- ochrana pracovníkov // údajov
 (A) worker // data protection
 (F) protection *f* des travailleurs // des données
 (I) protezione *f* dei lavoratori // dei dati
 (N) Schutz *m* von Arbeitskräften // Datenschutz *m*
 (R) охрана работников // данных
 (Š) proteger a los trabajadores // los datos

opatření přijatá v reakci na pandemii

- opatrenia prijaté v reakcii na pandémieu
 (A) measures taken in response to the pandemic
 (F) mesures *fpl* prises pour faire face à la pandémie
 (I) misure *fpl* adottate in risposta alla pandemia
 (N) gesundheitsbezogene Maßnahmen als Reaktion auf die Pandemie
 (R) меры, принятые в связи с пандемией
 (Š) medidas *fpl* relacionadas con la salud en respuesta a la pandemia

- (F) soutien *m* financier
 (I) sostegno *m* finanziario
 (N) finanzielle Unterstützung *f*
 (R) финансовая поддержка
 (Š) ayuda *f* financiera

pomoc, finanční

- finančná pomoc
 (A) financial assistance
 (F) soutien *m* financier
 (I) assistenza *f* finanziaria
 (N) Finanzhilfe *f*
 (R) финансовая помощь
 (Š) ayuda *f* financiera

osoba, samostatně výdělečně činná

- samostatne zárobkovo činná osoba
 (A) self-employed person
 (F) travailleur *m* indépendant
 (I) lavoratore *m* autonomo
 (N) Selbstständige *m, f*
 (R) индивидуальный предприниматель
 (Š) trabajador *m* por cuenta propia

poskytovat záruky

- poskytnúť záruky
 (A) to provide guarantees
 (F) fournir des garanties *fpl*
 (I) fornire garanzie
 (N) garantieren
 (R) предоставлять гарантии
 (Š) aportar garantías

podpora členským státům

- podpora členským štátom
 (A) support to Member States
 (F) soutien *m* aux États membres
 (I) sostegno *m* agli Stati membri
 (N) Unterstützung *f* der Mitgliedstaaten
 (R) поддержка государствам-членам
 (Š) ayuda *f* a los Estados miembros

prostředky, finanční

- finančné prostriedky
 (A) financial funds
 (F) fonds *mpl*
 (I) fondi *mpl*
 (N) Finanzmittel *npl*
 (R) финансовые средства
 (Š) recaudar fondos

podpora, dočasná

- dočasná podpora
 (A) temporary support
 (F) soutien *m* temporaire
 (I) sostegno *m* temporaneo
 (N) vorübergehende Unterstützung *f*
 (R) временная поддержка
 (Š) ayuda *f* temporal

předkládat žádosti o pomoc

- predkladať žiadosti o pomoc
 (A) to present requests for assistance
 (F) présenter une demande de l'aide
 (I) presentare la richiesta di assistenza
 (N) Anträge *mpl* auf Finanzhilfe einreichen
 (R) предоставлять заявления о помощи
 (Š) presentar solicitudes de ayuda

podpora, finanční

- finančná podpora
 (A) financial support

přihlásit se k odběru

- zaregistrovať sa na zasielanie

- (A) to subscribe
- (F) s'abonner à qch
- (I) iscrizione *f*
- (N) abonnieren
- (R) подписаться
- (Š) suscribirse al material de prensa

příležitosti, pracovní

pracovné miesta

- (A) job opportunities
- (F) emploi *mpl*
- (I) opportunità *fpl* di lavoro
- (N) Stellenangebote *npl*
- (R) вакантные места
- (Š) posibilidades *fpl* de empleo

půjčky v celkové výši

úvery v celkovej výške

- (A) loans in the total amount
- (F) montant *m* total des prêts
- (I) prestiti *mpl* per un totale di
- (N) Darlehen *npl* in Gesamthöhe
- (R) кредиты общей стоимостью
- (Š) importe *m* total de garantías

Rada EU

Rada EU

- (A) Council of the EU
- (F) Conseil *m* de l'UE
- (I) Consiglio *m* dell'UE
- (N) Der Rat der EU
- (R) Совет ЕС
- (Š) Consejo *m* de la Unión Europea

režim, vnitrostátní

vnútroštátny režim

- (A) national regime
- (F) dispositif *m* national
- (I) regime *m* nazionale
- (N) nationale Regelungen *fpl*
- (R) внутригосударственный режим
- (Š) régimen *m* nacional

rozhodnutí, prováděcí

vykonávacie rozhodnutie

- (A) implementing decision
- (F) décision *f* d'exécution
- (I) decisione *f* di esecuzione
- (N) Durchführungsbeschluss *m*
- (R) рабочее решение
- (Š) decisión *f* de ejecución

sdílet

zdieľať

- (A) to share
- (F) partager
- (I) condividi
- (N) teilen
- (R) поделиться
- (Š) compartir

schválit finanční podporu

schváliť finančnú podporu

- (A) to approve financial support
- (F) approuver un soutien financier
- (I) approvare un sostegno finanziario
- (N) finanzielle Unterstützung *f* billigen
- (R) одобрить финансовую поддержку
- (Š) aprobar una ayuda financiera

signál, jasný

jasný signál

- (A) clear signal
- (F) signal *m* clair
- (I) segnale *m* chiaro
- (N) klares Zeichen *n*
- (R) ясный сигнал
- (Š) claro ejemplo *m*

sítě, záchranná

záchranná sieť

- (A) safety net
- (F) filet *m* de sécurité
- (I) rete *f* di sicurezza
- (N) Sicherheitsnetz *n*
- (R) защитная сетка
- (Š) red *f* de seguridad

situace, mimořádná

núdzová situácia

- (A) emergency situation
 (F) situation *f* d'urgence
 (I) emergenza *f*
 (N) Krise *f*
 (R) исключительная ситуация
 (Š) emergencia *f*

stáhnout v pdf

- stiahnut' vo formáte PDF
 (A) to download in pdf
 (F) télécharger en format pdf
 (I) scaricare in formato pdf
 (N) herunterladen als pdf-Datei
 (R) скачать в pdf
 (Š) descargar en pdf

stránka, domovská

- domovská stránka
 (A) home page
 (F) accueil *m*
 (I) pagina *f* iniziale
 (N) Startseite *f*
 (R) домашняя страница
 (Š) página *f* de inicio

trhy, kapitálové mezinárodní

- medzinárodné kapitálové trhy
 (A) international capital markets
 (F) marchés *mpl* internationaux des capitaux
 (I) mercati *mpl* internazionali dei capitali
 (N) internationale Kapitalmärkte *mpl*
 (R) международные рынки капиталов
 (Š) mercados *mpl* internacionales de capitales

úvěr back-to-back

- nadvázná úvery
 (A) back-to-back loan
 (F) crédit *m* back-to-back
 (I) prestito *m* back-to-back
 (N) Back-to-Back-Darlehen *n*
 (R) кредит back-to-back
 (Š) préstamos *m* cruzados (back-to-back)

v důsledku krize

- v dôsledku krízy
 (A) due to the crisis
 (F) en conséquence de la crise
 (I) in seguito alla crisi
 (N) infolge der Krise *f*
 (R) в результате кризиса
 (Š) en consecuencia de la crisis

vicekancléř, německý

- vicekancelár Nemecka
 (A) Germany's Vice Chancellor
 (F) vice-chancelier *m* allemand
 (I) vicescancelliere *m* della Germania
 (N) Vizekanzler *m* der Bundesrepublik Deutschland
 (R) немецкий вице-канцлер
 (Š) vicescanciller *m* de Alemania

výdaje, mírně navýšené

- mierne navýšené výdavky
 (A) slightly increased expenses
 (F) augmentation *f* modérée des dépenses
 (I) aumento *m* minore della spesa
 (N) leichter Anstieg *m* der Ausgaben
 (R) слегка завышенные расходы
 (Š) importante aumento *m* del gasto

výdaje, veřejné

- verejné výdavky
 (A) public expenditure
 (F) dépenses *fpl* publiques
 (I) spesa *f* pubblica
 (N) öffentliche Ausgaben *fpl*
 (R) государственные расходы
 (Š) gasto *m* público

výzva, bezprecedentní

- nevídaná výzva
 (A) unprecedented challenge
 (F) défi *m* sans précédent
 (I) sfida *f* senza precedenti
 (N) beispiellose Herausforderung *f*
 (R) беспрецедентный вызов
 (Š) desafío *m* sin precedentes

zadávání veřejných zakázek

verejně obstarávání

- (A) public procurement
- (F) lancer un appel d'offre (des marchés *mpl* publics)
- (I) assegnazione *f* degli appalti pubblici
- (N) Vergabe *f* öffentlicher Aufträge
- (R) размещение государственных заказов
- (Š) contratación *f* pública

zakázky, veřejné

verejně obstarávanie

- (A) public contracts
- (F) marchés *mpl* publics
- (I) appalti *mpl* pubblici
- (N) öffentliche Aufträge *mpl*
- (R) государственные заказы
- (Š) contratos *mpl* públicos

zmírnění rizik nezaměstnanosti

zmiernenie rizik nezamestnanosti

- (A) mitigation of unemployment risks
- (F) atténuer les risques de chômage

(I) attenuare i rischi di disoccupazione

(N) Minderung *f* von
Arbeitslosigkeitsrisiken

(R) уменьшение рисков безработицы

(Š) atenuar los riesgos de desempleo

zpráva, tisková

tlačová správa

- (A) press release
- (F) communiqués *m* de presse
- (I) comunicato *m* stampa
- (N) Pressemitteilung *f*
- (R) пресс-релиз
- (Š) comunicado *m* de prensa

žádost o finanční pomoc

žiadost' o finančnú pomoc

- (A) request for financial assistance
- (F) demande *f* d'assistance financière
- (I) richiesta *f* di assistenza finanziaria
- (N) Antrag *m* auf Finanzhilfe
- (R) заявление о финансовой помощи
- (Š) solicitud *f* de ayuda financiera

Poznámka:

Podkladem pro český heslář a jeho cizojazyčné ekvivalenty (s výjimkou ruštiny) je tisková zpráva Rady EU s názvem „COVID-19 – Finanční pomoc EU“, 25. září 2020 na stránkách EU: <https://www.consilium.europa.eu/cs/press/press-releases/2020/09/25/covid-19-council-approves-87-4-billion-in-financial-support-for-member-states-under-sure/>

Zpracoval kolektiv:

(Č/Š) Vlasta Hlavičková, (A) Zuzana Hlavičková, (F) Kateřina Suková Vychopňová, Sylva Nováková, (I) Miroslava Ferrarová, (N) Iva Michňová, (R) Alena Pak, (S) Marta Federičová.