

# **DIDAKTICKÉ STUDIE**

## **ročník 4, číslo 2, 2012**

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Současné pohledy na klíčové vzdělávací oblasti  
a proces učení

Praha 2012

# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 4, číslo 2, 2012

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy.

Vychází dvakrát ročně, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. Webová stránka: <http://web.pedf.cuni.cz/docs.php?cid=572>

Scientific reviewed magazine, mainly of linguodidactic and bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at a chosen type of school.

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1<sup>st</sup> March and 1<sup>st</sup> September. Web page: <http://web.pedf.cuni.cz/docs.php?cid=572>

### **Vydává/Published by**

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

### **Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board**

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

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

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

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

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

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

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

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

Doc. PhDr. *Anna Rýzková*, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

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

### **Předsedkyně redakční rady / Editor-in-chief**

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

### **Výkonný redaktor / Executive editor:**

Mgr. *Jan Huleja*

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonného redaktora na adresu: Univerzita Karlova v Praze, katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, nebo na adresu [didakticke.studie@pedf.cuni.cz](mailto:didakticke.studie@pedf.cuni.cz)

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

ISSN 1804-1221. MK ČR E19169

# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 4, číslo 2, 2012

Editorial .....	5
<b>Studie / Papers</b>	
Předčtenářské aktivity a jejich význam pro rozvoj čtenářské gramotnosti <i>Anna Kucharská</i> .....	9
Rozhovor v pedagogických perspektivách <i>Helena Hejlová</i> .....	20
Jazykové univerzálie a gramatická kategorie čísla v jazykové a komunikační výchově <i>Ladislav Janovec</i> .....	27
Propriá v primárnej edukácii <i>Luba Sičáková</i> .....	37
<b>Projekty / Projects</b>	
Aktuální výzkumná témata lingvodidaktiky češtiny <i>Eva Hájková</i> .....	51
Osvojování terminologie v hodinách českého jazyka <i>Olga Palkosková</i> .....	56
<b>Aplikace / Applications</b>	
Intertextovost jako možný zdroj nepochopení učebnímu textu <i>Radka Holanová</i> .....	61
Učitelé a konstruktivismus ve výuce českého jazyka <i>Gabriela Babušová</i> .....	74

## **Recenze / Reviews**

Sičáková, Ľuba: Propriá v jazykových a mimojazykových súvislostiach (na materiáli hydroným z povodia Slanej). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011, 150 s.

*Marta Kvíčalová* ..... 85

Nová publikace o frazeologii: Západoslovenské paremiologické dědictví

*Ladislav Janovec* ..... 87

Cheek, Timothy, *Singing in Czech*, Boston: Scarecrow Press, 2001, 400 s.

*Anita Jírovská* ..... 92

## **Zprávy / News**

Prezentace vědecké práce členů katedry českého jazyka UK-PedF na vědeckých konferencích

*Marta Kvíčalová* ..... 99

## EDITORIAL

Vážení čtenáři,

toto číslo přináší příspěvky k problematice klíčových vzdělávacích oblastí a procesu učení. Vybraná témata textů jsou různorodá, předškolní výchově ke čtenářství je věnován příspěvek A. Kucharské. H. Hejlová se věnuje problematice dialogu v kvalitativním pedagogickém výzkumu. Vztahu jazykových univerzálií a univerzálních jevů v jazyce i jejich východiskům při výuce je věnován text L. Janovce. Výuce vlastních jmen na slovenské základní škole se věnuje L. Sičáková. Do projektů je zařazen text E. Hájkové, v němž se zamýšlí nad aktuálními a potřebnými tématy základního výzkumu didaktiky českého jazyka. Druhý projekt, jehož autorkou je O. Palkosková, je věnován problematice výuky české morfologie, má aplikační přesahy. Aplikace připravily G. Babušová (problematika konstruktivismu na prvním stupni základní školy) a R. Holanová (problematika intertextovosti v učebnicích).

V časopise jsou rovněž recenzovány tři publikace – nová publikace o západo-slovenské frazeologii (L. Janovec), slovenská publikace o vlastních jménech (M. Kvíčalová) a příručka určená pro výuku české fonetiky operních pěvců (A. Jírovská). M. Kvíčalová rovněž seznamuje čtenáře s konferenčními aktivitami členů katedry českého jazyka UK PedF.

### **Errata:**

V minulém čísle Didaktických studií (1/2012) bylo bohužel chybně uvedeno číslo grantového projektu, za jehož podpory některé příspěvky vznikly. Prosíme, opravte si tuto informaci u titulů *Vytváření morfologické kompetence žáků na ZŠ* (E. Hájková) a *Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka* (M. Šmejkalová). Správné znění je:

Text vznikl za podpory projektu **GA ČR P407/12/1830** „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka.“



# **STUDIE PAPERS**





# PŘEDČTENÁŘSKÉ AKTIVITY A JEJICH VÝZNAM PRO ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

**Anna Kucharská**

***Abstrakt:** Mezi dětmi je velký rozdíl, jak si osvojují základy čtenářské gramotnosti. Příspěvek se zabývá identifikací nejvýznamnějších rozdílů na počátku vzdělávání, které bývají výzkumně sledovány a které mají dopad na rozvíjející se čtenářství. Jsou dány z předchozích vývojových období a vztahují se nejenom k dispozičním charakteristikám dítěte, ale i k jeho předčtenářským zkušenostem. Vývoj předškolního dítěte, jak v obecném pohledu, tak v oblasti pregramotnosti, závisí na společenských faktorech, ale také na rodinném a dalším sociálním prostředí, do kterého dítě vstupuje. Dosažená úroveň předpokladů ke čtení s nimi koresponduje. Důležitou otázkou je i to, jak dítě pochopí, co to čtení je a jak interpretuje jeho význam.*

***Klíčová slova:** Čtení; čtenářské dovednosti; čtenářská gramotnost; individuální rozdíly; dyslexie; hyperlexie; sociokulturní rozdíly; předčtenářské aktivity; předpoklady pro čtení; emoční, kognitivní, jazykové a osobnostní potřeby; prekoncepty čtení*

***Abstract:** In terms of adopting reading skills, there is a great difference among the children. This report deals with the identification of the biggest differences at the beginnings of education, which are being examined and which have also impact on developing literacy. These differences are given from the previous stages of development and they relate not only to dispositional characteristics of the children, but also to their preliteracy skills. Development of the preschool child is dependent on social factors, family and other social environment, not only in the general way, but also in the area of preliteracy. Achieved level of qualifications towards reading is corresponding with what has been said above. Important question also is, how can a child understand, what reading is and how does he or she interpret its meaning.*

***Key words:** Reading; reading skills; reading literacy; individual differences; dyslexia; hyperlexia; sociocultural differences; preliteracy activities; reading dispositions; emotional, cognitive, language and personal needs; reading preconcepts*

## 1. Úvod

Žák vstupující do základní školy má o škole různé představy, přichází s různými očekáváními z hlediska budoucích činností, vztahů, které zde naváže, povinností, které bude mít, i toho, co se ve škole naučí. Ve vztahu ke čtení není téměř žádný školák „tabula rasa“, více či méně pregnantně chápe tento pojem, alespoň **intuitivně nebo částečně mu rozumí**. Pokud se ptáme předškoláků, na co se ve škole těší a co je pro školu typické, odpoví mnoho z nich, že se zde **naučí číst**. Dovednost čtení je pro děti určitou prestiží, protože ten, kdo to umí, tak trochu patří již do světa dospělých – každý dospělý, který se kolem dítěte pohybuje, tu a tam tuto činnost provádí. Také starší sourozenec bývá nedostižným vzorem pro předškoláka právě proto, že umí něco, co on ještě ne.

Čtení je velmi významnou školní dovedností, kterou si žák postupně osvojuje. Rozvíjení čtenářské gramotnosti je také v centru pozornosti **kurikul počátečního vzdělávání** (Wildová, 2012). Není sporu, že by se mezi dětmi neobjevovaly **rozdíly, kdy a jak si čtenářské dovednosti osvojují**, ale také, jak rychle a jak aktivními se stávají čtenáři.

Počátky rozdílů mezi dětmi jsou již v období předškolního věku. V tomto období se budují základy tzv. pregramotnosti (Zápotočná, 2001), zdůrazňující úlohu přirozených přístupů k rozvoji gramotnosti. Na jedné straně jsou předškoláci, vykazující první známky rozvíjejícího se čtení v době ještě před nástupem do školy – posléze postupují různou rychlostí i kvalitou v rozvoji čtenářských dovedností. Na druhé straně jsou děti, kterým v rozvoji čtení něco brání. Rozdíly mezi oběma skupinami (a i ve vztahu k typickému vývoji čtenářských dovedností) jsou dány souhrou vnitřních a vnějších vlivů, které jsou sledovány v mnoha našich i zahraničních výzkumech.

## 2. Individuální rozdíly v nástupu rozvoje a kvalitě čtenářských dovedností

V české i v zahraniční literatuře se věnuje pozornost **problémovým aspektům rozvoje čtení a čtenářské gramotnosti** vůbec. Důležitým tématem je jejich identifikace, porozumění těmto problémům a hledáním vhodných forem intervenčních opatření.

Významně zkoumanou skupinou jsou **žáci se specifickými poruchami učení**. V průběhu 2. poloviny 20. století došlo k prudkému rozvoji problematiky. V teoretické rovině vznikaly různé teorie a modely, tj. objasnění, co specifické poruchy učení jsou, jaká je jejich podstata, co je jejich příčinou (zrakově-motorický model dyslexie, např. Hinshelwood, Orton, Pavlidis, in Matějček, 1995 vs. model fono-

logický, Vellutino, 1979, in Snowling, 2000), přičemž se nejvíce sleduje vývojová porucha čtení (dyslexie). Později byl kladen důraz na věkové hledisko, upozorňující na celoživotnost problémů, s důrazem na rizikové faktory, které lze sledovat ještě před nástupem výuky čtení (Hornsby, 1993; Badian, 1993).

Větší úlohu v našem kontextu měl **model percepčně-motorický** (velmi podrobně popsán u Jošta; 2011). **Fonologický model dyslexie** podrobněji popsán Mertinem (1998), aktuální výzkumné tendence v pojmání specifických poruch učení a zdůrazňování **psycholinguvistického přístupu** ke zkoumání problému představují Kucharská, Seidlová Málková (2012).

Rozvoj teorií doprovázely v praktické rovině konstrukce depistážních a diagnostických nástrojů, vytváření intervenčních programů, návrhy poradenské podpory a ověření různých modelů péče o tyto žáky. I když se mezi sebou jednotlivé země liší, jak pojmají tuto problematiku, určité shody zde jsou. Jednou z nich je i to, že se na určitém stupni vývoje objevuje také snaha o uchopení podpory žáků s problémy na úrovni **státní školské legislativy** – s postižením práv na vzdělávání žáků s dyslexií v rámci podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v současné době v modelu inkluzivního vzdělávání.

Dalším komplikujícím okolností, které narušují rozvoj čtenářských dovedností, je již věnována menší pozornost. Je potřeba upozornit, že i tyto směry existují. Je to např. sledování rozvoje gramotnosti **u jiných rizikových skupin** (jiné kategorie žáků se zdravotním postižením, žáků se sociokulturním znevýhodněním) či vnějším faktorům (role metody čtení, metodické postupy učitele, didaktické prohršky aj.), u nás zejm. Wildová (2005).

Společným jmenovatelem zájmu o problematiku rozvoje gramotnosti u rizikových žáků je, že by nemělo jít jen o identifikaci problému, nýbrž o **vyřešení bariéry, která by mohla brzdit vzdělání žáka**. Zmiňována je i důležitost širšího pojetí čtenářských dovedností, pozornost by neměla být věnována jen dovednosti čtení, zejm. po technické stránce, ale i dalším aspektům gramotnosti (porozumění čtenému, dovednost pracovat s textem, aj.). Významné jsou také studie PISA, PIRLS, které mohou kromě deskripce dosaženého stavu (Krampolová, Potužníková, 2005) nastavovat jednotlivým státům prostřednictvím mezinárodních srovnání otázky pro potřebná **zlepšení v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti**.

**Předčasný rozvoj čtenářských dovedností** je velmi zajímavým odborným problémem. V pozadí může být celkový **akcelerovaný vývoj** dítěte (tedy zrychlený mentální vývoj) či akcelerace pouze **ve složkách, které jsou těžištěm předpokladů pro čtení** (další kognitivní funkce, percepční funkce). Dítě projevuje zájem o vše, co má spojitost se čtením, vyhledává vhodné podněty, v nižším věku než většinová populace (uvádí se kritérium rozvoje čtení do 4 let věku dítěte). Z průzkumu realizovaného Matějčkem (1999) byl rodiči uváděn zcela spontánní

a překvapující zájem o čtení. Sice existují zkušenosti i s předškolními programy, které si kladou za cíl rozvoj čtení už v předškolním věku (Křivánek, 1994), bez výše uvedených předpokladů pro čtení se jen obtížně rozvinou čtenářské dovednosti do stadia plynulého čtení s porozuměním. Velmi diskutovanou otázkou je, jak s dětmi s tzv. hyperlexií pracovat – zda dále rozvíjet tuto specifickou dovednost nebo se spíše zaměřit na jiné vývojové oblasti – znám je i souběžný výskyt nerovnoměrného vývoje, případně i problémů těchto dětí (grafomotorika, sociální dovednosti aj.).

Druhou skupinou hyperlektiků jsou pak děti s **problémy v porozumění čtenému**. U nich se navenek čtení projevuje dobrou technikou čtení, přitom však chybí pochopení obsahu čteného. Příčin může být více – např. mentální postižení (Caravolas, Volín, 2005), poruchy autistického spektra, zejm. Aspergerův syndrom (Nation, 1999), narušený vývoj řeči (Saleh, on-line).

Identifikovány jsou odlišné profily kognitivních, jazykových i sociálních dovedností a je diskutováno, zda se jedná o problém, nadání či jen variabilitu rozložení čtenářských dovedností (Nation, 1999).

**Nastupující školáci mohou tedy mít odlišnou zkušenost ještě z předškolního věku, která může vstupovat i do odlišného průběhu a kvality rozvoje čtenářské gramotnosti v období rozvoje počáteční gramotnosti.**

### **3. Předčtenářské aktivity v časném a předškolním věku a jejich vliv na vývoj dítěte**

#### **3.1 Společenské charakteristiky gramotnosti**

Čtení jako základ gramotnosti se nerozvíjí až ve školním věku. Dítě se rodí do **společenského prostředí**, ve kterém je jedním ze zdrojů předávání informací písemný záznam. Dítě je od útlého věku obklopeno vizuálními symboly, seznamuje se s principy informačního prostředí. Učí se naslouchat řeči a textu, neustále se setkává se znaky (nápisy, písmena, piktogramy). Učí se, že určitý grafický záznam je spojen s obsahem. Gramotnost se tedy buduje postupně, ještě před nástupem do školy, v odborné literatuře se pracuje s pojmem **rodící se gramotnost** (emergentní gramotnost), která tuto dlouhodobou a postupně se vynořující skutečnost označuje.

Na rozvoj gramotnosti mají postupně **vliv sociální skupiny**, ve kterých se dítě pohybuje a žije – rodina, škola, vrstevnické skupiny. Každá skupina přispívá specifickým způsobem, kromě samotných pregramotnostních a gramotnostních

aktivit je důležitá i postojová složka jednotlivých aktérů (rodič, učitel, vrstevník), kteří na dítě působí.

Rozvoj gramotnosti je navíc velmi ovlivněn **dobovými jevy**, v současné době např. velmi silným příklonem k moderním technologiím. Podpůrně mohou působit i **další organizace a sdělovací prostředky**, které v současné době přinášejí společenské výzvy pro rozvoj gramotnosti (nejrůznější projekty – např. Česko čte dětem, Noc s Andersenem jako podpůrná reakce na zprávy o snižující se úrovni čtenářské gramotnosti současných dětí „počítačové generace“).

### 3.2 Sociální a emoční charakteristiky a předčtenářské zkušenosti

Zásadní význam v **období pregramotnosti má rodina**, ve které se dítě se čtením poprvé setkává. Důležité je, jak se čtení nejenom praktikuje ve vztahu mezi dospělým a dítětem, ale také, jaké vzory dospělý dítěti předkládá a jak se mluví o důležitosti čtení. „Čtenářské zázemí v rodině je z hlediska rysů stimulujících čtení dětí vícedimenzionálním prostorem. Jedním z jeho klíčových a zároveň iniciačních prvků je společná četba rodičů s dítětem v jeho dětství. Četba rodičů s dětmi je silným stimulem pozdějších dětských čtenářských zájmů. Pokud rodiče věnují čas společnému čtení, když je dítě malé, napomáhají vytvoření čtenářského návyku, který se u dítěte projeví v jeho častějším pravidelném samostatném čtení ve vyšším věku“ (Gabal, Václavíková Helšusová, 2003, s. 22).

Kromě samotných aktivit má význam **rodinné čtenářské prostředí**, které zahrnuje všechny podněty, mající vztah ke čtení (vlastní knihovna, knihy, časopisy, návštěva knihovny, kniha jako dárek aj.).

Už od nejčasnějších vývojových etap dítě prostřednictvím předčtenářských aktivit uspokojuje své **emoční potřeby** – zprostředkovatelem této zkušenosti je dospělý, který má s dítětem pevnou emoční vazbu (jsou tedy uspokojovány i emoční potřeby dospělého). Vytvoření bezpečné vazby mezi dítětem a matkou (mateřskou osobou) je považováno za protektivní faktor rozvoje gramotnosti (Huffman, Mehlinger, Kerivan, 2000). Problémová vazba (vazba nejistá, vyhýbavá, dezorganizovaná) způsobuje, že pro jiné dvojice (dospělý - dítě) velmi příjemná společná činnost není vykonávána v tak velké míře. Tím může negativně ovlivňovat budoucí čtenářství (absence zkušenosti, chybějící profit ze společných činností). Dokonce existují poznatky o možném vlivu této absence na jazykový (Al-Yagon, 2003).

Dítě je s blízkým dospělým rádo, je to **společně trávený čas**. Daná činnost dítě zajímá, společné čtení se postupně stává **rituálem** (opakující se činnost v určité

době, zdroj jistoty a řádu pro dítě) a může být i prostředkem uklidnění dítěte (prohlížení/čtení před spaním). V dalších případech jde o **hru**, která následuje po čtení nebo kdy dítě napodobuje právě to, co dělá rodič (např. čtení novin, časopisu ve stejný okamžik). Nelze nezmínit i **estetické potřeby**, které se v daných činnostech uspokojují.

Čtení s malými dětmi má nejdříve podobu aktivit s obrázkovými knížkami, le-porely – jedná se o ukazování obrázků, popis, vyprávění, což je propojeno i s **kognitivními a poznávacími potřebami** dítěte (zájem o svět, typické otázky „co je to“, později „jak“ či „proč je to“). Vlastní aktivita je následně doplňována další rozvíjející rozmluvou. Dále přistupuje předčítání krátkých, dítěti srozumitelných pohádek, příběhů, rozšiřuje se rámec žánrů. Tak se postupně zvyšuje poznání a pochopení světa. Úlohu mají i samotné podněty. Dítě, které se zajímá o určité skutečnosti života (zvířátka, dopravní prostředky, technika aj.), sáhne po knížce, která jeho zájem prezentuje pomocí grafických záznamů (obrázek, fotografie). Až v pozdější době začnou být důležitými verbální sdělení jakožto symbolizace skutečnosti jako takové.

**Volba čtenářského materiálu** by měla korespondovat s vývojovou úrovní dítěte. Této otázce se např. věnovaly Horňáková, Kapalková, Mikulajová (2009) a podle vývojové úrovně specifikují výběr publikace z hlediska obsahu, ilustrací, formy, úrovně zpracování textu.

Z rodinného prostředí si dítě přenáší zkušenost se čtením do **mateřské školy**. Zde se opakují podobné situace – čtení učitelky všem dětem společně, podobně jako v rodině, i když ne v tak těsné vazbě. Posilují se **vztahy mezi spolužáky** – poslech četby v kruhu je situací **sdílení čteného** (což je faktor, který se považuje za důležitý z hlediska různých aspektů rovin čtenářské gramotnosti – pomocí čtení sdílím emoce, situace, zkušenost s jinými členy sociální skupiny, je to něco, co nás spojuje), společné prohlížení knížek, vyprávění aj.

Úloze mateřské školy v rozvoji pregramotnosti se v současné době dává velký význam (RVP pro předškolní vzdělávání, in Wildová, 2012), podněty pro učitelky mateřských škol v oblasti pregramotnosti prezentuje např. Mertin (2010).

### 3.3 Jazykové a kognitivní charakteristiky a předčtenářské zkušenosti

Předčtenářské aktivity jsou nejenom základem budoucích čtenářských aktivit, jsou i důležitým podnětem pro **kognitivní a jazykový vývoj**. Aktivity rodiče s dítětem, které byly zmíněny v předchozí kapitole, se uplatňují od nejútlejšího věku a napomáhají jak samotnému rozvoji **poznatkové základny**, tak i kognitiv-

nímu zpracování (**rozvoj myšlení**). Setkání s knihou rozšiřuje dítěti obzory, dítě objevuje svět pomocí knih (Homolová, 2012), vytváří si své představy o světě, zpočátku v rovině názorové (obrázky, fotografie), později symbolizované (grafické značky, slova). Charakter obsahů vhodných pro vyprávění a čtení v předškolním věku koresponduje s příklonem předškoláka k **fantazijnímu myšlení** (úloha pohádky).

Prostřednictvím zkušeností s předčtenářskými aktivitami se rozvíjí **řeč a jazykové roviny**, tj. rovina fonologicko-fonetická (artikulace, fonemické uvědomění, fonologie), morfologicko-syntaktická (gramatická pravidla, tvarosloví, syntaxe), lexikálně-sémantická (slovní zásoba) i pragmatická (užití řeči). V rámci vývoje řeči se rozvíjejí samotné **předpoklady pro rozvoj čtenářské gramotnosti**.

V poslední době je hodně zmiňována úloha jednotlivých **jazykových dovedností** v předškolním věku ve vztahu k budoucí gramotnosti (identifikace slov ve větě, slabičné uvědomění, fonemické uvědomění), **kognitivním aspektům** (automatické rychlé jmenování) i **časným gramotnostním dovednostem** (znalost písmen). Z těchto základů vychází i projekt ELDEL ([www.eldel.cz](http://www.eldel.cz)), který zkoumá běžný vývoj našich předškolních dětí a dětí z rizikových skupin (dětí z rodin s familiární zátěží, dětí se specificky narušeným vývojem řeči) ve vztahu k budoucí gramotnosti, v komparaci s jinými zeměmi.

Souběžně s těmito přístupy se objevuje i další větev výzkumů, zdůrazňující aspekt **porozumění čtenému**, což koresponduje se slovní zásobou, úrovní sémanticko-syntaktickou, dovedností vyprávět a povědomím o psané podobě jazyka (Perfetti, 2004; van Kleeck, 2010).

### 3.4 Osobnostně motivační vlivy

Důležitým faktorem pro rozvoj gramotnosti jsou osobnostně motivační faktory. Které okolnosti mohou vstupovat do zájmu o čtení, literaturu? Jak a kdy se stane, že dítě pochopí přínos knihy pro něj a chce opakovat činnost? Co způsobuje, že dobrovolně u této činnosti tráví část svého volného času, který by mohl být věnován třeba i jiné, méně náročné činnosti? Známe-li odpovědi na tyto otázky, máme vhodně podněty pro vedení dítěte ke čtení.

Záleží na sociálním prostředí, jak se čtení praktikuje, ale také, jaký je čtení **přisuzován význam**. Pokud je dospělý považuje za důležité, pak dítě čtení postupně přijímá jako obvyklou činnost, kterou bude také v budoucnu samo vyhledávat. Vzor rodiče je tedy nesmírně důležitý. Děti, které se stanou v budoucnu čtenáři, vidí své rodiče pravidelně číst, naopak nečtenáři ve školním věku své rodiče číst zpravidla neviděli (Gabal, Václavíková Helšusová, 2003, s. 23).

Pro rozvoj vztahu ke čtení je nutné zmínit **pochopení významu čtení**. Pokud

dítě chápe přínos čtení, může snáze překonávat překážky, které se mohou objevovat. I děti se specifickými poruchami učení se stávají čtenáři, pokud mají podporu při překonávání překážek. Např. podle Vejsová (2005) je podpurným vlivem to, zda si rodič společně čte s dítětem s dyslexií i v době, kdy ostatní děti mohou číst samy. Dále to byla knihy v rodině, vlastní knihovnička, knihy jako dárky pro dítě, přestože bychom mohli předpokládat absenci zájmu u dítěte o knihu, protože má ve čtení problém.

Oblast **dětských prekonceptů ve vztahu ke čtení** byla zkoumána ve výzkumu, o kterém referuje Homolová (2012). Předškolním dětem (N=26) položeny otázky typu „*Kdo je to čtenář a co dělá?*“, „*Chtěl bys být v budoucnu čtenářem a proč?*“, „*Co je to čtení?*“, „*Kdo ti nejčastěji čte?*“, „*Chtěl bys umět v budoucnu číst?*“. I když většina dětí slovo čtenář ještě nedovedla konkretizovat, převážně se děti číst naučit chtěly. Z hlediska procesu čtení byly nacházeny spíše naivní představy, např. že je to spojení čtení a písmen, případně byl obvyklý názor, že čtení je „když někdo čte“. Vedlejším výsledkem byl nálezný, že většině dětí rodiče čtou, pokud děti měly starší sourozence, uváděly i je jako aktéra čtení. Při hodnocení výsledků autorka zmiňuje podobné interpretace pojmů, ve kterých se objevují prvky egocentrismu, centrace a ireverzibility. Objevily se i děti, které zmíněné pojmy velmi dobře popisovaly: „*jejich prekoncepty se v kognitivní dimenzi dotýkají obsahové náplni reálné, v afektivní dimenzi lze vysledovat pozitivní naladění... jejich spontánní koncepce vykazují adekvátní zastrukturování a také dostatečnou míru flexibility...*“ (Homolová, 2009, s. 30).

Podle Flanigana (2007) má významný vztah k prekonceptům v oblasti čtení, jak děti pochopí **korespondenci mezi mluveným a psaným slovem v souvislém textu** a zda jsou schopny postihnout, že text je tvořen slovy. Považuje to za klíčovou událost v rozvoji počátečního čtení.

V našem kontextu zmiňuje např. Mertin (2010), že **pochopení principu čtení** vzniká pozorováním druhých lidí při čtení a psaní, tak vlastními pokusy číst a psát.

#### **4. Závěr**

Na podněty bohatý vývoj dítěte v předškolním věku, kdy se budují pregramotnostní dovednosti, je pro budoucí gramotnost nesmírně důležitým faktorem a ve výsledku je jedním ze zdrojů školní úspěšnosti. Pro učitele je běžnou součástí jeho práce zorientovat se u žáka v jeho předpokladech pro čtení. Není to jen složka dispoziční, kdy se učitel zajímá, zejména v počáteční etapě, o úroveň jednotlivých funkcí vstupujících do rozvoje čtení. Měl by sledovat také zkušenosti, které doposud dítě se čtením mělo (co je např. zvykem v rodině, jak bylo podněcováno



v mateřské škole).

Přestože nebyly v rámci projektu GA ČR P 407/12/1830, ve kterém byl tento příspěvek zpracován, nalezeny v tak velké míře, jak jsme předpokládali, příslušné odkazy na prekoncepty v oblasti čtení (míněno jak děti vnímají text a co si pod čtením představují), považujeme tuto oblast za perspektivní pro další zkoumání i vlastní výzkumnou činnost. Práce s prekoncepty v oblasti čtení může totiž odkrýt případné „rezervy“ a podněcovat významovou složku čtení. Budeme-li znát, jak dítě rozumí důležitosti čtení, můžeme přemýšlet, jak jeho pohled posílit, objevují-li se problémy a podpořit osobnostně motivační složku pro čtení.

## Literatura

- BADIAN, N.A Predicting reading progress in children receiving special help. *Annals of Dyslexia*, 1993, vol. 43, s. 90-109.
- CARAVOLAS, M.; VOLÍN J. *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP, 2005.
- GABAL, I.; VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti: Analýza výsledků sociologického výzkumu* [online]. 2003 [cit. 2012-10-10]. Dostupné z WWW: <[http://www.gac.cz/documents/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_cten\\_jak\\_ctou\\_ceske\\_deti.pdf](http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf)>.
- FLANIGAN, K. A. concept of word in text: A pivotal event in early reading acquisition. *Journal of Literacy Research*, Vol 39(1), 2007. pp. 37-70.
- HORNSBY, B. Early identification and remediation. *Dyslexia Contact: The Official Journal of the British Dyslexia Association*, 1993, vol. 12, no. 2, s. 12-15.
- HORŇÁKOVÁ, K.; KAPALKOVÁ, S.; MIKULAJOVÁ, M. *Jak mluvit s dětmi od narození do 3 let*. Praha: Portál, 2009.
- HUFFMAN, L.; MEHLINGER, S.; KERIVAN, A. Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. In *Off to a good start. Research on the risk factors for early school problems and selected policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. Chapel Hill: University of North Carolina, 2000.
- HULME, C. J.; SNOWLING, M. J. *Developmental disorders of language learning and cognition*. Oxford, United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2008.
- JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011.
- VAN KLEECK, A.; SHUELE, C.M. Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2010, Vol. 19, Issue 4, p.341-355.
- KRAMPOLOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV, 2005.
- KUCHARSKÁ, A.; SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Čtenářská gramotnost – předpo-*

- klady rozvoje, počáteční gramotnosti. *Pedagogika*, č.1-2, 2012, s. 1-9.
- KŘIVÁNEK, Z. Předškolní příprava na výuku čtení jako součást prevence výukových obtíží. In *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1994*. Praha: IPPP ČR, 1995, s. 9-17.
- MATĚJČEK, Z. *Specifické poruchy čtení*. Praha: H a H, 1995.
- MATĚJČEK, Z. Časní čtenáři z mateřských škol. In Kucharská, A. (red.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*. Praha: Portál, 1999, s. 40-42.
- MERTIN, V. Fonologický model poruch čtení. In *Studia psychologica IX*, 1998, s. 165-174.
- MERTIN, V. Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In Gillernová, I., Mertin, V. (eds.) *Psychologie pro učitele mateřské školy*. Praha: Portál, 2010.
- MUTER, V.; HULME, C.; SNOWLING, M.J., et al. *Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. Developmental Psychology*, 2004, Vol. 40, s. 665-681.
- NATION, K. Reading skills in **hyperlexia**: A developmental perspective. *Psychological Bulletin*, Vol 125(3), May, 1999. pp. 338-355.
- PERFETTI, CH. A., LANDI, N., OAKHILL, J. The acquisition of reading comprehension skill. In SNOWLING, M.J., HULME, CH. (Eds.), *The Science of Reading: A handbook*. Oxford : Blackwell, 2004, 227-247.
- SNOWLING, M. J. *Dyslexia*. Oxford, 2000. ISBN - 13: 978-0-631-20574-6.
- VEJSOVÁ, K. Čtenářství očima dospívajících žáků se specifickými poruchami učení. In Kucharská, A. (red.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*. Praha: Portál, 1999, s. 40-42.
- WELSCH, J. G.; SULLIVAN, A.; JUSTICE, L.M. That's My Letter!: What Preschoolers' Name Writing Representations Tell Us about Emergent Literacy Knowledge. *Journal of Literacy Research*, Vol 35(2), Jun, 2003. pp. 757-776.
- What is Hyperlexia? A brief description of hyperlexia*. [online]. Published on April 27, 2012 by [Naveed Saleh](http://www.psychologytoday.com/blog/the-red-light-district/201204/what-is-hyperlexia) [cit. 2012-10-10]. Dostupné z WWW: < <http://www.psychologytoday.com/blog/the-red-light-district/201204/what-is-hyperlexia>>.
- WILDOVÁ, R. Vybrané didaktické problémy výuky počátečního čtení. In Kucharská, A. (red.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005*. Praha: IPPP ČR, 2006.
- WILDOVÁ, R. Čtenářská gramotnost a možnost podpory jejího rozvoje. In *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: UK v Praze, PedF 2012, s. 5-14.

ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatocnej literarnej gramotnosti. In *Kolláriková, Z.; Pupala, B. (eds.) Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha, Portál: 2001.

PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.  
katedra psychologie PedF UK v Praze  
anna.kucharska@pedf.cuni.cz

# ROZHOVOR V PEDAGOGICKÝCH PERSPEKTIVÁCH

**Helena Hejlová**

***Abstrakt:** Text je věnován problematice dialogu z hlediska filosofického, psychologického a pedagogického. Jako výzkumná metoda je velice důležitý pro kvalitativní výzkum.*

***Klíčová slova:** výzkumný rozhovor, kvalitativní výzkum, dialogický princip, jazykové vzdělávání*

***Abstract:** The paper concerns on dialogue from the point of view of philosophy, psychology and pedagogy. It is very important for qualitative research as a kind of research method.*

***Key words:** research dialogue, qualitative research, dialogical principle, language education*

V pedagogických situacích se rozhovory mezi dospělým a dítětem nebo dětskou skupinou dějí v několika kontextech, které jsou určovány jejich funkcí a účelem. Lze tak rozlišit rozhovor výukový, diagnostický a výzkumný. V této krátké studii se chceme zabývat specifikou výzkumného rozhovoru, jehož účastníkem je dospělý v roli výzkumníka a dítě jako respondent. Záměrem je především rozebrat obtíže, které při jeho přípravě, průběhu a interpretaci nastávají, a zdůvodnit vhodný typ rozhovoru pro výzkumy v jazykovém vzdělávání.

Z filozofického pohledu je podstatou rozhovoru setkání dvou lidí, kteří spolu rozmlouvají o interpretaci dění. K. Holá, která se ve studii *Jazykový klíč k přirozenému světu* (2012) zabývá jazykovým vztahem člověka ke světu z filozofického, zejména fenomenologického pohledu, nabízí úvahy inspirativní pro pedagogické kontexty rozhovoru. Ozřejmuje jazykové a řečové okolnosti rozhovoru. Chápe jazyk „jako klíč k přirozenému světu“, to znamená, že člověk prostřednictvím užívání jazyka, tedy mluvení, řeči, sděluje, že vnímá svět. V promluvách říká, že svět nějak zažívá, pociťuje, přemýšlí o něm, o sobě v něm a o druhých. S odvoláním na Heideggera a Husserla označuje K. Holá řeč za něco posvátného, neboť se v ní otevírá vždy nějaká dimenze celku světa a Bytí. Řeč umožňuje přivlastnit si Bytí a tím získat pocit důvěrnosti, bezpečí a klidu. Řečeno už jazykem pedagogického myšlení, vyslovením člověk psychicky zpracuje zkušenost a dodá jí osobní význam. Začlení ji do známého a tím ji zbaví ohrožující potence plynoucí z chaosu,

z něhož se pro něj vynořila. Jazyk ve vztahu k řeči, jak opět s odvoláním na Heideggera a Husserla uvádí K. Holá, je profánní. Důvod je v tom, že jazyk je jednak systémem odrážejícím dohodu o vnímání Bytí, jednak je osvojován v procesu socializace, v němž jde o přizpůsobení se určitému náhledu na svět. Odehrává-li se sdělování Bytí tváří v tvář s druhým člověkem, tedy v rozhovoru, pak by každý jeho účastník měl sdělovat „to nejpodstatnější, a sice, že je v kontaktu s Bytím“ (tamtéž, s. 27). Rozhovor je vybídnutí k pravdivosti, autenticitě, v žití i v rozpravě, shrnuje K. Holá.

Stane-li se však rozhovor metodou pedagogického výzkumu, je vždy řízen cílem a účelem, který do něj vnáší výzkumník. Metodologickým problémem, zvláště v dialogu s dětmi, je navození takového kontextu, ve kterém lze pravdivě sdělovat předmětný obsah. Nemáme zde na mysli, jak zajistit, aby dítě mluvilo pravdu, ale aby jeho výpovědi byly autentické. Aby to, co je u dítěte prostřednictvím jazyka objevené, sociálně sdílené a v sociálním prostředí osvojené bylo otevřeno, uvedeno do vědomí, a v situaci rozhovoru s tazatelem adekvátně sděleno.

Proč, zvláště v rozpravě s dítětem či dětmi, v tomto ohledu nestačí prosté navození tématu, prostě říci, o čem se bude mluvit? Domýšlíme-li filozofické úvahy K. Holé, může být důvod v tom, že jazyku se učíme v procesu socializace podobně jako jiným kulturním konvencím a normám. Lidské společenství vytváří jazykový obraz světa, neboli, jak vyjadřuje K. Holá, imaginací a reflexí podloženou interpretaci světa a života. Může být nazvána strukturou soudů, která je vlastní určitému společenství lidí. Tyto hodnotící výpovědi, zachycující poznání a cítění světa, dění ve světě i v sobě, jsou vyjádřeny přímo v jazykovém systému nebo jsou implicitně uchovány, jak K. Holá upřesňuje, jako zkušenost nebo hodnotový výklad v textech, které se odhalují v určitých kontextech, synchronicitách nebo díky zacílenému studiu. Jazyk a řeč jsou pak výrazem mezilidského rozměru existence každého jednotlivce.

Uplatníme-li tyto pohledy na zakládání výzkumného rozhovoru s dítětem, je zřejmé, že také dětská společenství mohou společně sdílet svůj obraz světa, o němž mezi sebou komunikují, v němž žijí. Mezi interpretacemi světa u dospělých – tazatelů a u dětí – respondentů mohou být proto více či méně podstatné rozdíly. Vznikají jako důsledek faktu, že děti se nesocializují přímo do celku společenství, ale děje se tak prostřednictvím jejich členství v malých sociálních skupinách, zejména v rodině ale také v dětských formálních i neformálních seskupeních. Provedení výzkumného rozhovoru je proto podstatné nejen uvedení do tématu, ale i sociální rámec, který dítě při rozhovoru zažívá. Zkušenosti z výzkumného dotazování dětí (rozhovory a dotazníky) ukazují, že jejich odpovědi na stejné otázky se mohou významově lišit a tak mohou být i odlišně interpretovány v závislosti na prostředí, v němž se dítě při rozhovoru nachází. Patrný je například vliv kontextu

školního a mimoškolního, a proto lze tedy v tomto významovém rámci hovořit o „dětském světě“, případně o „dětském školním světě“, ve kterém je pro pedagogický výzkum nejdůležitější školní třída.

Fakt kontextuálního vlivu na rozhovor a specifičnost dětského vnímání předmětu rozhovoru je výrazným jevem, který je v pedagogickém výzkumném poli metodologickou obtíží. Souvisí s procesem utváření pojmů ve smyslu formulování zobecnělé zkušenosti, představy nebo vjemu a jejich vyjadřování slovy. Člověk myslí v pojmech a mluví ve slovech, jimiž popisuje a hodnotí. To se pak odráží v řečových promluvách při rozhovoru. Znamená to brát v úvahu fakt, že téma, které se má stát předmětem rozhovoru může být významově i interpretačně posunuté při porovnání jeho vnímání dospělými nebo dětmi. Zde tedy nacházíme kořen konfliktu plynoucího z podstaty jazyka jako socializačního jevu a řeči, která jazyk překonává v přináležitosti jedinci, jeho autentickému myšlenkovému a pocitovému vyjádření. Tato obtíž je přirozená i v rozhovoru partnerů, kteří jsou na přibližně shodné zkušenostní a intelektové úrovni. Prohlubuje se však, jsou-li rozmlouvající na odlišném stupni zažívání a interpretace světa, jako je tomu mezi dospělým tazatelem, ovlivňovaným více „světem dospělých“, a dětským respondentem, ovlivňovaným existencí dětských sociálních skupin.

Zkušenosti z výzkumných sond využívajících dotazování dětí, které byly prováděny na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze, naznačily, jak může výše zmíněná obtíž ovlivnit vytvoření výzkumného nástroje, údaje i interpretaci. Příkladem může být sonda zaměřená na zjištění zkušenostního obsahu pojmu „obtěžování“. Tento pojem byl odečten z výzkumného šetření zpracovávajícího mimo jiné odpovědi žáků 4. a 5. ročníku na nedokončený výrok navozující představu, co se nejčastěji děje, když jsou děti samy mezi sebou. V jejich výpovědích se často objevoval pojem obtěžování bez dalšího upřesnění. V následujícím roce byl proto vytvořen výzkumný nástroj, list papíru uvedený textem „zajímá nás, co si představíš, když se řekne obtěžování“ a představující několik navazujících podnětů pro uvažování v rámci pojmu obtěžování, jak jej koncipovali výzkumníci. Podněty byly zpracovány ve čtyřech polích, z nichž tři byla podpořena ilustrací. Do prvního pole s kresbou stojící dívčinky nebo chlapce s rukama staženými před tělo měly děti dopsat nebo dokreslit, co se postavám asi stalo. Ve druhém poli byla kresba obličeje dívčinky nebo chlapce s výrazem, který nebyl ani neutrální, ani spokojený, ani veselý, nejspíše by se dal označit jako rozladěný. Děti měly dopsat, na co asi osoby myslí. Další pole bylo volné, děti do něj měly napsat, co by bylo zapotřebí udělat, aby bylo dítě opět veselé jako na dalším obrázku, který zachycoval stejnou tvář, ale usmívající se. Při rozboru se ukázalo, že zvláště kresbný doprovod vytvořil kontext pro uvažování dětí pro každý obrázek zvlášť. Jejich propojenost pojmem obtěžování nebyla zcela zřetelná. Místo

toho, aby tento pojem zamýšlený jako jádro dotazování skutečně vytvořil mentální rámec pro uvažování a vyjadřování dětí, stal se jen informační incentivou pro vnímání obrázků a reakcí na ně. Pak například veselá tvář dítěte navodila popis této nálady ve volném poli – nejčastěji se objevovalo „je třeba ho/ji rozveselit“. Stejně tak školní prostředí, v němž se dotazování odehrávalo, ovlivnilo zřejmě i obsah odpovědí ve smyslu „pomoci by mohla paní učitelka“.

Od těchto skutečností se odvíjí problematika samotné **účelovosti** rozhovoru. Týká se všech tří typů rozhovoru odehrávajících se v pedagogickém, resp. vzdělávacím prostředí. V čem v tomto ohledu mohou být opět inspirativní filozofické myšlenky? Účelovost přemáhá chaotičnost, jež je v této dvojici fenoménů však spíše živelností, ta je přirozená a řečeno jazykem filozofie, je sama o sobě pro jednotlivého člověka stykem s Bytím, vysvětluje K. Holá (2012). Přirozenost pak jako obraz osvojeného náhledu na svět, sebe a druhé je zdrojem pro pravdivé výpovědi. Živelnost v tomto ohledu je tedy žádoucí právě i v situaci účelově vedeného výzkumného rozhovoru, protože je základem pro pravdivé projevení zažívání světa. Z toho vyplývá další metodologická obtížnost. Zvláště u rozhovorů zaměřených na sledování vnímání dětí a jejich mentální procesy, by proto lépe vyhovovalo metodologicky koncipovat rozhovor jako rozhovor kvalitativní. Ten zakládá situaci, kdy jeden z účastníků otevírá rozhovor s cílem získat poznatky buď o zkušenostech chování, o názorech a hodnotách, o pocitech, o znalostech nebo o vnímání. (Hendl 2005, s. 167)

Specifičnost kvalitativního výzkumného rozhovoru se ozřejmí jeho porovnáním s dalšími dvěma typy rozhovoru, s výukovým a diagnostickým. Podobné jsou si v tom, že jejich účastníky jsou dospělý a dítě, odlišují se ale svým účelem.

Ve výukovém rozhovoru jde především o osvojené a osvojované zkušenosti, poznatky, dovednosti a postoje ze styku se světem a sebou samým. V pedagogickém vyjádření mluvíme o jejich převedení do vzdělávacího obsahu a jeho didaktického zpracování pro sdílení učiva při prezentaci nebo při prověřování jeho osvojení. Mentální konstrukt učiva v mysli učitele je kostrou i cílem výukového rozhovoru s dětmi. Jeho smyslem, tím, proč se vůbec odehrává, je připodobnit více či méně vědomý pre-konstrukt v mysli dítěte konstrukt učitele, ať už při jeho vzniku nebo při jeho upravování. Způsob, jak to udělat, určuje vzdělávací postupy, koncepce a strategie. Myšlenka konstruktivismu, ať už kognitivního nebo kognitivně sociálního, je jednou z těch, která chce brát ohled na přirozenou socializační funkci poznávání v mysli dítěte. Jak konkrétně u různorodé povahy učiva tuto přirozenost respektovat je klíčovou pedagogickou otázkou současného vzdělávání dětí.

V diagnostickém rozhovoru jde o zažívání sebe a svých vztahů k Bytí. Je také veden účelovostí, v tomto případě poznat konkrétní situaci respondenta, dítěte,

a pomoci mu. Ze všech tří typů rozhovoru, o kterých zde uvažujeme, je však nejbližší dialogickému principu vzdělávání a existence člověka vůbec. Má být skutečně setkáním, událostí nebo příležitostí k proměně zúčastněných. Je to situace, kdy oba hovořící stojí tváří v tvář, vstupují byť na omezenou dobu do osobního vztahu, který je primárně etickým a jako takový je vztahem odpovědnosti vůči partnerovi v rozmluvě (Pelcová, 2012). Toto vymezení se týká zvláště pedagogicko-psychologického kontextu rozhovoru. Je-li zdůrazněna pedagogická diagnostika, přičleňuje se navíc zjišťování výsledků výuky v jejich různých formách od znalostí po komplexní gramotnost v určených oblastech.

**Ve výzkumném pedagogickém rozhovoru**, který nás především zajímá, se jedná o reference týkající se myšlení, citění a zkušeností z jednání. U výzkumů soustředěných na procesy vzdělávání jde především o výpovědi o reflexi procesů, v nichž je vzdělávání přijímáno a osvojováno jako důsledek socializačních a poznávacích činností.

Pedagogická terminologie využívá z angličtiny převzaté slovo interview pro odlišení výzkumného rozhovoru od dialogu. Interview je účelový rozhovor, v rámci dotazování bývá vymežován jako výzkumná metoda, „která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondenta.“ (Gavora, 2000, s. 110) Sémantická složka „inter“ v překladu „mezi“ a složka „view“ v překladu „názor“ nebo „pohled“ jsou v kontextu výzkumu interpretovány jako poukaz k faktu, že se jedná o navázání kontaktu mezi tazatelem a respondentem buď tváří v tvář, nebo přes prostředníka – papír, elektronický spis. (tamtéž) Naproti tomu český termín rozhovor je vnímán jako pojem širší, blížící se významově spíše pojmu dialog. Výše jsme jej s odkazem na filozofické úvahy vymezili jako bytostné setkání dvou lidí, kteří spolu rozmlouvají, jako navázání vztahu skrze slovo (Pelcová, 2012, s. 40). V pedagogice se pak hovoří o dialogickém principu vzdělávání či o dialogičnosti výuky (Kolář; Šikulová, 2007). Předpokládá, že dítě dostává příležitost vnášet do výuky vlastní obraz světa a svou individuální zkušenost, ptát se, nejen být dotazováno a vedeno. Je podmínkou i výsledkem aktivizujícího učení, jehož klíčovým vzdělávacím postupem je právě výukový rozhovor. Pro účely této studie však postačí používat termín rozhovor a interview jako ekvivalenty.

Pro výzkumný pedagogický rozhovor v oblasti jazykového vzdělávání lze na základě výše uvedených východisek doporučit kvalitativní metodologické postupy. „Síla kvalitativních dat spočívá v tom, že jsou přirozeně uspořádaná a popisují každodenní život. Vyznačují se lokální zakotveností a nejsou vytrhována z kontextu dění. Mají popisovat podrobnosti případu, vesměs za delší časový interval. Snažíme se přitom jít za *co* a *kolik* a blížit se k *proč* a *jak*.“ (Hendl, 2005, s. 161) Zakotvenost může být i kontextová a sociální – bere ohled na „dětskost“ vnímání



a na sociální okolnosti výpovědi. Srovnáním s metodologicky kvantitativně pojatým rozhovorem se ozřejmí výhody rozhovoru kvalitativního.

U kvantitativního rozhovoru neboli interview jde, jak rozebírá J. Hendl, o vytvoření jednoduchého neutrálního stimulu, který by všechny respondenty podněcoval ke stejné odpovědi. Přitom se předpokládá, že mu všichni stejně porozumí, že s předmětem rozmluvy mají stejné zkušenosti a mají stejnou ochotu se vyjádřit. Dále se předpokládá, že údaje pak bude možné porovnávat, protože jsou určeny množinou operacionalizovaných fragmentů. Tazatel má u tohoto typu rozhovoru představu o odpovědi a připravený interpretační rámec. J. Hendl v této souvislosti také připomíná, že respondent nezná teoretický rámec, ze kterého vychází tazatelova představa, a proto mohou být a také bývají jeho odpovědi ovlivňovány jeho vlastními zkušenostními kontexty, které jsou vyvolány kombinací vnímání aktuální situace a stimulu neseného otázkami tazatele. Tomu se dá u kvalitativního rozhovoru zabránit důrazem na vytvoření vztahu mezi hovořícími, kdy „se teoretický rámec výzkumníka překrývá s možnostmi respondenta“ (tamtéž, s. 166). Zvláště pro dotazování se dětí je tento způsob vedení rozhovoru vhodný. Úvodními otázkami a rozmluvou se vytvoří kontext uvažování. Další rozvíjení rozhovoru se odvíjí od tématu nebo od podstaty jevu, který je výzkumně sledován – znalosti, myšlenkové procesy, mentální struktury, apod. Rozhovory v kvalitativním rámci kladou důraz na taktiku vedení, respektující povahu dialogického setkání. Kvalitativní rozhovor „není pouze sběrem dat, ale může mít i intervenční charakter“ (tamtéž, s. 167), což jej odlišuje od rozhovoru v rámci kvantitativní metodologie. O významu rozhovoru pro utváření nejen postojů a názorů, ale i pro jednání přemýšlí ve filozofickém kontextu též Špinar (2005). Rizikem kvalitativně pojatého interview může být rozvleklost odpovědí a nepodstatné poznámky. Snížit ho lze ujasněním si, co se chce výzkumník dovědět, a uměním klást v tomto duchu otázky. Protože smysl otázky nemusí být respondentovi jasný tak jako tazateli, doporučuje se poskytnout mu informaci o jejím účelu. Vhodná je v průběhu interview i pozitivní zpětná vazba o důležitosti rozhovoru a dosahování jeho cíle. Z podstaty tohoto druhu rozhovoru také plyne, že se „často narazí na aspekty, s nimiž analýza nepočítala. Pokud mají vztah k základnímu problému nebo jsou důležité z hlediska udržení rozhovoru, tazatel musí pohotově formulovat otázky *ad hoc*“ (tamtéž, s. 171) a samozřejmě je také zahrnout do sbíraných údajů a interpretace. Uvedená rizika jsou však vyvážena kvalitou údajů zasazených do kontextovosti promluv. V kvalitativní výzkumné metodologii je zpracováno několik forem interview. Podle J. Hendla lze zvolit strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, rozhovor pomocí návodu, čili seznamu otázek nebo témat, které mají být předmětem rozhovoru, neformální, narativní nebo fenomenologický rozhovor. Další formou je pak skupinová disku-

se, skupinové interview a vyprávění.

Závěrem lze pro výzkumná šetření zaměřená na vnímání a učení se v jazykovém vzdělávání doporučit kvalitativní metodologii, zejména rozhovor s doprovodným pozorováním. Tato výzkumná metoda nabízí vcelku dobré možnosti, jak se vyrovnat s metodologickými obtížemi dotazování se dětí.

## Literatura

- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HOLÁ, K. Jazykový klíč k přirozenému světu. In PELCOVÁ, N. a A. HOGENOVÁ et. al. *Dialog ve výchově umění a sportu*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, s. 25–36. ISBN 978-80-7290-428-0.
- KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
- PELCOVÁ, N. Dialog – blízkost a distance. In PELCOVÁ, N. a A. HOGENOVÁ et. al. *Dialog ve výchově umění a sportu*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, s. 37–45. ISBN 978-80-7290-428-0.
- ŠPINAR, D. Dialóg ako podmienka pre utvárajúci čin. In HOGENOVÁ, A. aj. MOSKALOVÁ *Pragma jako tvůrčí čin ve výchově, umění a sportu*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, s. 162–167. ISBN 80-7290-204-0.

PhDr. Helena Hejlová, PhD.

Katedra primární pedagogiky PedF UK v Praze

helena.hejlova@pedf.cuni.cz

# JAZYKOVÉ UNIVERZÁLIE A GRAMATICKÁ KATEGORIE ČÍSLA V JAZYKOVÉ A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVĚ

**Ladislav Janovec**

***Abstrakt:** Text se věnuje výkladu problematiky jazykových univerzálií, jak je prezentována v některých odborných zahraničních obecnělingvistických textech. Jazykové univerzálie bývají při výuce na základních a středních školách jako téma opomíjeny, neboť jsou považovány za příliš abstraktní téma. Domníváme se, že práce s jazykovými univerzáliemi může být pro žáky zajímavá a zároveň může pomoci rozvoji komunikačních dovedností i pochopení jazykového systému jak českého jazyka, tak jazyků cizích. Jako příklad práce s jazykovými univerzáliemi prezentujeme některé zvláštnosti gramatické kategorie čísla, která bývá mezi univerzálie řazena.*

***Klíčová slova:** jazykové univerzálie, typologie jazyků, transformační gramatika, gramatická kategorie, číslo, singulár, plurál*

***Abstract:** The text deals with explanation of linguistic universals issue, as it is presented in some of the foreign scientific general-linguistics texts. Linguistic universals as a topic are usually missed out during primary and secondary education, because they are considered to be too abstract. We think that working with linguistic universals could be interesting for the pupils and at the same time it can develop communicative competence and understanding the language system of Czech language and also foreign languages. As an example of work with linguistic universals we present several uncommon features of grammatical category of number, which is usually put among universals.*

***Key words:** language universals, typology of languages, transformative grammar, grammatical category, number, singular, plural*

Jedním z témat, která bývají zahrnována do témat základů obecné jazykovědy ve vysokoškolském studiu, je problematika jazykových univerzálií a typologií jazyků, která bývá prezentována žákům v jakési hotové podobě, často jako pouhá fakta určená k pamětnému osvojování. Cílem tohoto textu je v první řadě připomenout některé informace týkající se jazykových univerzálií a dále upozornit na důležitost tohoto tématu při výuce českého jazyka ve vyšších ročnících

základních škol a na školách středních. Informace o tématu uvádíme z několika příčin. Tou nejdůležitější je nesnadná dostupnost informací o prezentované problematice. Kromě několika zmínek v pracích věnovaných základům jazykovědy (Palek 1989, Čermák 2001, ve slovenštině ještě Horecký 1977 a Horecký a kol. 1979) nebo implicitně přes práce o typologii jazyků (např. Skalička 2004a, b, 2006) lze starší podrobné informace o tématu nalézt v rusky psaném sborníku Novoje v lingvistike z roku 1970, kde jsou uvedeny původní práce ruských autorů i překlady některých významných prací zahraničních badatelů (např. B. A. Uspenskij, J. Greenberg, Ch. Osgood, Ch. F. Hockett, S. Ullman a další). Dále jsou to dílčí studie ve sbornících a odborných časopisech, v nichž ovšem mnohdy bývá univerzálnost jevů pouze implikována. Velké množství informací se dá najít rovněž na internetu, ovšem jejich kvalita je různá, navíc většina je v cizích jazycích, které starší generace učitelů nemusí ovládat.

Existuje veliké množství jazykových jevů, které lze za univerzální považovat a které se v příručkách učebnicového typu, ale ani v obecných odborných pracích (zevrubnějších) neuvádějí. V neposlední řadě se domníváme, že dobře uchopená práce s jazykovými univerzáliemi může pomoci žákovi rozvíjet jeho poznávací schopnosti a pochopení fungování nejen jazyka, ale i kategorizování světa (viz níže). Vzhledem k tomu, že výzkum univerzálií napomáhá získat ty nejobecnější představy o jazyce jako takovém, můžeme říci, že jde o jeden z centrálních problémů obecné lingvistiky.

Problematiku jazykových univerzálií lze považovat za téma staronové. Jde o široký okruh jevů, jež se vyjevily jako téma výzkumu na pozadí kontrastivního výzkumu jazyků či jako jeden z výsledků pokusů o typologii jazyků. Kontrastivní výzkumy, jejichž výstupem bývá popis shod a rozdílů mezi určitými jazyky či mezi určitými jazykovými jevy v různých jazycích, vytvářejí východisko pro formulování a vymezení univerzálních jevů, které lze zkoumat a popisovat ve všech (známých) jazycích. Jak podotýká Jarceva (1974), rozdílnost jazyků se zdá být nekonečná, nicméně přesto se dají vymezit univerzální jevy na úrovni celého jazyka. Podle Guchmana (1974) jsou to nomenklatura základních jednotek, některé procesy jako metateze, asimilace apod., různé typy vztahů, např. označení mluvčího a adresáta v dialogickém textu, určité typy významů, ontologické příznakové vlastnosti jazyka.

Ačkoliv je věnována tématu intenzivní pozornost až ve dvacátém století, lze, jak upozorňuje Uspenskij (1970), nacházet výzkumy univerzálních jazykových jevů ve všech epochách lidského rozvoje – připomeňme Aristotelovy a Platónovy úvahy o jazyce, v nichž narážíme na určité náznaky diskuse o jevech, které bylo možno považovat za univerzální, ovšem úvahy o univerzálních jevech v jazycích lze nalézt nepochybně u každého filosofa a myslitele, který se ve svých úvahách

střetl s myšlením o jazyce, ve všech případech ovšem v různém stádiu propracovanosti a promyšlenosti. Jde například o myšlenky Alighieriho, Komenského, Bacona, Kanta, Austena a mnoha dalších.

K myšlení o univerzálnosti jazykových jevů přispívalo nepochybně hledání rozdílů a analogií mezi jazyky. Jak upozorňuje de Saussure, *zjistíme-li, že se dva konkrétní jazyky liší, táhne nás to pak instinktivně k hledání analogií ... Venkované své místní nářečí rádi srovnávají s nářečím sousední vesnice a lidé mluvící více jazyky si povšimnou, že mají společné rysy. Z nějakého podivného důvodu však věda nesmírně dlouho vyčkávala, než zjištění tohoto řádu využila. Například Řekové, kteří si již povšimli mnoha podobností mezi latinským a řeckým slovníkem, z toho nedokázali vyvodit žádný lingvistický závěr* (de Saussure, 1996, s. 218).

Od třináctého století se objevovaly tendence k vypracování univerzální gramatiky (*grammatica universalis*), která byla původně spojena s univerzálními sémantickými kategoriemi, jež se objevují v každém jazyce. Pokud se některý jev v jazyce nevyskytoval, bylo to přičítáno degradaci jazyka dané jeho běžným užíváním, jeho úpadku kvůli nesprávnému úzu, což odpovídalo středověkému myšlení o podstatě jazykových změn.

Mnoho starších pohledů na jazykové univerzálie bylo založeno na nedostačném empirickém výzkumu a znalosti jazyků, proto mnohé výsledky vycházejí z nepravého zobecnování jevů v jednom jazyce, který byl považován za jakýsi vzor, nebo byly důsledkem příliš konkrétních představ o fungování jazyka. Uspenkij (1970) tyto univerzálie nazývá mytologickými, jako příklad uvádí představu, že gramatická struktura a gramatické prvky nemohou podléhat procesu přejímání, což, jak ukazují jednak historické výzkumy v oblasti starších etap jazyka (připomeňme např. uměle vytvořená m-ová participia pro potřeby překladu evangelií do staroslověnštiny), jednak studie ze současné neologie a slovníky neologizmů (Martincová a kol. 1997, 2004, Rangelova – Tichá 2003), je pohled již překonaný.

Důsledkem starších výzkumů a stereotypních zjednodušujících pohledů na jazyk bylo potom ztotožnění genealogie a typologie jazyků v devatenáctém století. Devatenácté století, které se snažilo o nalezení podstaty jazyka a prajazyka, zabývalo se na základě novodobých filosofických myšlenek (Humboldt a další, zejména němečtí a francouzští filosofové) národním charakterem projevujícím se mj. v jazyce, vytvořilo také prvotní typologii jazyků založenou na jazykové příbuznosti a na představě jazykové divergence (překonaná teorie tzv. Schleicherova genealogického stromu, v němž je indoevropský prajazykový základ kmen, který se dále větví na jednotlivé jazykové větve, rodiny a jazyky).

Ve dvacátém století se myšlenky o univerzáliích objevují u mnoha lingvistů, např. de Saussura, Hjelmsleva, Jakobsona, Greenberga, Sebeoaka a mnoha dal-

ších. Práce ukazují, že problematika jazykových univerzálií je velice široká.

Jako jazykové univerzálie se chápou *zákony, které jsou obecné pro všechny jazyky nebo alespoň pro jejich absolutní většinu* (Uspenskij, 1970, s. 10) nebo *určitý příznak či vlastnost přináležející všem jazykům nebo jazyku jako celku* (Hockett, 1970, s. 45). Na jejich základě lze říci, co se v jazycích může a nemůže objevit, neboť univerzálie vymezují hranice jazykového prostoru, za něž se jazyk při svém vývoji a změnách, které v něm probíhají, nemůže dostat. To pomáhá vymezit problémy, jež jsou opodstatněné pro poznávání a zkoumání konkrétních jazyků, tedy vymezit to, co je ve struktuře jednotlivých jazyků zajímavé a svěbytné. Ačkoliv může jít na první pohled o triviální zjištění, trivialita tohoto zjištění se vytrácí ve chvíli, kdy nalezneme více jazyků, v nichž se určitý jev nevyskytuje – získává se tak specifická informace o jazyce, v němž je jev zaznamenán – v určitých případech lze přímo hovořit o výjimce k univerzální zákonitosti. Podle Uspenského (1970, s. 13) jsou pouze tři důvody přítomnosti shodných jevů v jazyce – genetické (shody v jazycích jsou dány příbuzností), areální (shody v jazycích jsou dány kontaktem jazyků) a typologické (shody v jazycích jsou dány univerzálními zákonitostmi).

Poměrně značné množství jevů, jež se mezi univerzálie řadí, vykazuje různorodý charakter. Podle něj lze potom na univerzálie pohlížet. Univerzálie může být jev, který se vyskytuje ve všech známých jazycích a o kterém se dá předpokládat, že se vykytuje i v jiném jazyce. Takové univerzálie se nazývají empirické nebo indukční, mají absolutní charakter. Jejich opakem jsou deduktivní, mezi něž patří jevy, které by se měly vyskytovat v každém známém jazyce, což se dá usuzovat na základě některých příznaků. Informativnost deduktivních univerzálií je nízká, vyvozuje se na základě tvrzení a postulátů.

Univerzálie se mohou chápat rovněž na základě protikladu těch, které existují ve všech jazycích (absolutní univerzálie), a těch, které existují v naprosté většině jazyků (statistické univerzálie). Absolutní univerzálie platí bez výjimky, zatímco statistické univerzálie výjimky v jazyce připouštějí. Výjimky mohou vznikat v době přechodu mezi dvěma stavy jazyka (tzv. diachronní interpretace výjimky), ale rovněž na základě vymezení určité geografické oblasti, ve které se výjimka objevuje (areální interpretace výjimky). Statistické univerzálie operují s pravděpodobností výskytu určitého jevu. Greenberg a kol. (1971) uvádí jako příklad přítomnost nazálních fónů v jazyce. Kromě několika jazyků na území Indie je distinktivní rys nazálnosti přítomen ve všech popsaných světových jazycích. Pravděpodobnost přítomnosti nazality v jazyce je tedy větší než pravděpodobnost její nepřítomnosti.

Na existenci univerzálních zákonitostí lze pohlížet rovněž z hlediska stavu určitého jazyka nebo jeho dynamiky; pak lze rozlišovat univerzálie synchronní

a diachronní, mezi nimiž existuje určité spojení. Diachronní univerzálie mívají složenou podstatu, neboť je lze chápat jako výsledek dynamických procesů, např. metafora je výsledek sémantických změn, podobně hláskové alternace apod. Podle Greenberga a kol. (1971) se formulují diachronní univerzálie na bázi dvou synchronních stavů jazyka, které spolu souvisejí a z nichž jeden je historickým pokračováním druhého, tzn., stejný jazykový jev se objevuje ve dvou různých obdobích vývoje.

Existují rovněž univerzálie, které se projevují v jazyce, ale nelze je přesně strukturně popsat, protože jde o tendence, které se běžně narušují. Jde o výjimky, jež mají charakter statistické univerzálie – v zásadě se projevují v každém jazyce, ale zároveň jsou ve všech jazycích jistým způsobem narušovány. Takové univerzálie se chápou jako řečové, na rozdíl od jazykových, které se týkají jazyka jako celku. Mezi řečové univerzálie patří např. závěry týkající se množství atributů v textu ve spojení s poznatky o krátkodobé paměti člověka, nebo týkající se projektivity slovosledu apod.

Některé univerzálie lze chápat jako příznakové a jiné nepříznakové. Příznakovost je signifikátorem implikované nepříznakové kategorie. Je-li tedy v jazyce zastoupen příznakový jev, musí k němu zákonitě existovat i jev nepříznakový. D. Crystal (1987) vyděluje jako samostatné kategorie implikované (např. D. Crystal (1987). Implikovanou kategorií se rozumí situace, kdy máme v jazyce jev A, což zákonitě předpokládá, že v něm bude i jev B, ačkoliv obráceně podmíněnost platit nemusí (je-li v jazyce jev B, neznamená to, že v něm musí být i jev A). Příkladem implikované kategorie může být implikovaná podmíněnost pravidel kongruence v jazyce – pokud se mezi predikátem a subjektem, příp. objektem realizuje kongruence, existuje v jazyce adjektivum, jež rozvíjí jméno v subjektu / objektu a realizuje se mezi nimi rovněž kongruence.

Vedle nich pracuje D. Crystal ještě s kategoriemi substančními a formálními. Mezi substanční patří soubory kategorií, které jsou zapotřebí při analýze jazyka, jako např. otázka, první osoba slovesa, synonymum apod. Formální kategorie představují abstraktní podmínky, které rozhodují o tom, na základě čeho se bude provádět analýza jazyka, např. vztah mezi větou oznamovací a otázkou (otázka v jazycích bývá tvořena na pozadí věty oznamovací).

Ve výzkumu univerzálií se střetávají dva názorové proudy. První z nich, jehož představitelem je např. Greenberg, má za to, že pro studium univerzálních rysů je zapotřebí analýza mnoha jazyků, na jejichž základě lze postulovat *vlastnosti a tendence, jež jsou každému jazyku vlastní a jež sdílejí všichni mluvčí tohoto jazyka* (srov. Greenberg 1971), a to i přes vědomí, že žádný mluvčí nemůže poznání univerzálie dosáhnout sám – žádný mluvčí nemůže ověřit přítomnost jevu ve všech jazycích světa. Druhý proud představuje Chomského tvrzení, že pro poznání

univerzálií je zapotřebí podrobně probádat jeden jazyk (angličtinu) a zobecňovat na abstraktnější bázi na základě vlastností zkoumaného jazyka. Základem tohoto přístupu je představa, že jevy, které se v jazyce vyskytují, musí mít koreláty i v jiných jazycích a výzkumníka potom zajímají způsoby jejich vyjadřování či nevyjadřování. Široký výzkum mnoha jazyků podle Chomského již směřuje k vytváření typologií, nikoliv k poznání univerzálií (srov. Crystal, 1987, s. 85). Chomsky na základě svého bádání pracuje proto pouze se třemi typy univerzálií – formálními (podmínky, kterým podléhají gramatiky), substantivní (primitivní prvky gramatiky a fonologie potřebné pro analýzu jazyka) a implikační (formované na principu, pokud je v jazyce určitý jev, je jeho existence podmíněná i jiným jevem) (srov. Crystal 1987, Čermák 2001).

Z hlediska obsahu vyděluje Greenberg a kol. univerzálie sémantické, fonologické, gramatické a symbolické. První tři se týkají formy nezávisle na významu a obráceně, zatímco poslední předpokládá znakovost, spojení formy a významu. Tak např. tvrzení, že sufixace je statistická univerzálie, jejíž výskyt je pravděpodobnější než výskyt infixace, nesouvisí s konkrétními významy jednotlivých sufixů ani lexémů, v nichž se sufixy vyskytují. Sémantickou univerzálií může představovat např. tvrzení, že ve všech jazycích existují metaforické významy, což nesouvisí s konkrétními posloupnostmi fonémů a morfémů. Symbolickou univerzálií představuje např. tvrzení, že konatelská jména, tj. jména označující osoby podle předmětu jejich činnosti v širokém smyslu, obsahují určité přípony, jež je vyjadřují.

Většina jazykových univerzálií je nějakým způsobem propojena mezi sebou. Greenberg např. uvádí pravidlo, že pokud v nějakém jazyce existuje slabika, která by jako praeturu měla tři souhlásky, potom musí v jazyce existovat slabiky, v nichž mohou jako praetura vystupovat i dvě souhlásky a jedna souhláska. To má potom své důsledky pro morfologickou strukturu slova (srov. mj. Hjelmslev 1972 práci o struktuře slabiky).

Sémantický, resp. sémiotický, charakter mají nejen jazykové, ale i extrajazykové univerzálie – jiné sémiotické systémy, které mají rovněž charakter univerzálií a bývají často s jazykovými propojovány (např. systém dopravního značení). Výzkum univerzálií přiváděl lingvisty k mnoha zobecněním, a to jak hypotetickým, tak jednoznačně stanoveným.

Pro školní potřeby by bylo pochopitelně zcela kontraproduktivní, vyžadovali by vyučující obecný přehled o tom, co to univerzálie jsou a jaké jsou jejich typy. Výše uvedené informace jsou spíše východiskem pro didaktickou aplikaci při hodinách mateřského jazyka nebo výuce jazyka druhého. Na základě problematiky jazykových univerzálií lze objasňovat např. shody a rozdíly mezi jejich realizacemi v jednotlivých jazycích, především v těch, které si žáci dané třídy osvojují.



Nyní se na základě přehledu univerzálních kategorií gramatických a přirozených, jak je uvádí B. Palek (1989), zaměříme na poznámky o gramatické kategorii čísla, která patří mezi jazykové univerzálie. S touto kategorií se žáci seznámili již v prvních letech školní docházky.

Palek ve výkladu věnovaném gramatickým kategoriím upozorňuje, které z nich mají univerzální charakter a jakých hodnot mohou v různých jazycích nabývat. Jsme si vědomi toho, že Palkovy poznámky o gramatických kategoriích a jejich podstatě jako jazykových univerzáliích jsou velice omezené, nevěnují se syntaktickým univerzáliím, ať už v podobě větných členů, které pouze zmiňuje, nebo aktuálního členění výpovědi (srov. např. Scalise – Magni – Bisetto 2009).

Vyjdeme z tvrzení Palka, že *možnost vyjadřovat se o jednom nebo více předmětech zajišťuje operativní fungování jazyka* (Palek, 1989, s. 220). V konceptuální bázi užívání kategorie čísla stojí opozice jeden předmět vs. více předmětů. Dítě si tento protiklad fixuje v podobě prekonceptu již před zahájením školní docházky – i když neumí počítat, dovede vyjádřit, zda je venku jeden pes, nebo více psů, zda mělo jeden bonbón, nebo více bonbónů. Umí tedy používat alespoň částečně gramatickou kategorii substantiv, byť ji nedokáže pojmenovat. Ovšem zná pojem čísla, resp. spíše číslice, které by se měly během počátku školní docházky stabilizovat a vytvářet abstraktnější představu. Abstraktní matematický pojem se následně transponuje do jazykového systému a užití.

Žák má jistou představu o tom, že číslo se vyjádří pomocí číslovek (*jeden pes – tři psi*), morfologických prostředků (koncovky) a syntaktických prostředků (shoda substantiva ve větněčlenské funkci subjektu a slovesa ve funkci predikátu). Na základě syntaktické shody se formuje prekoncept čísla i u slovesných tvarů, jejichž zakončení odpovídá (gramatickému) číslu subjektu.

Akademická Mluvnice češtiny (dále MČ) chápe číslo jako *gramatický prostředek s odrazovou, kognitivní a strukturační funkcí, jehož složkou je protiklad jednosti – nejednosti (singularity – plurality, kvantitativní určenosti – neurčenosti)* (MČ II, 1986, s. 42). Pro tuto práci zdůrazňujeme kognitivní povahu gramatické kategorie. Uživatel na základě identifikace kategorie získává nejen představu o okolním světě, ale rovněž poznává a pojmenovává souborem slovních tvarů jednotlivých substantiv (singulárovými a plurálovými). To rovněž napomáhá poznávání a interpretaci sdělení o nepřítomném, resp. neaktuálním obrazu skutečnosti (*Včera jsem potkal tři komínky*). Obě kategorie mohou na sebe navazovat určité typy pozitivních a negativních konotací.

V další fázi se koncept formuje v podobě jevů, které nelze podle čísla rozčlenit – je třeba, aby se vytvořil pojem nepočítatelných podstatných jmen. Jde o kategorie hromadných a pomnožných podstatných jmen, u nichž počet entit reality neodpovídá gramatickému číslu. Žák si musí rovněž uvědomit, že u ne-

počítatelných jmen lze v některých případech (označení látky, vlastnosti, děje apod.) vytvořit k nepříznačkovému singuláru plurálovou formu, ale ta se může lišit ve významu (*drzost* – vlastnost, ale *drzosti* – činy, *voda* – látka, ale *vody* – druhy nebo kompaktní množství jednotky – sklenice, lahve, balení apod.). Užití plurálových forem konkrétně pochopitelně umí (*vezmeme na výlet tři vody, kup dvě mouky*), nicméně musí si uvědomit sémantický rozdíl plurálnosti a musí rovněž identifikovat význam plurálových forem abstrakt, s nimiž se tak často nesetkává. Nepochopení singulárnosti a plurálnosti může způsobit problém v pochopení konkrétnosti a abstraktnosti, resp. počítatelnosti a nepočítatelnosti.

Ovládnutí kategorie čísla u substantiv podmiňuje utvoření konceptu čísla u sloves, které je funkčně spjato se substantivy, ale pojem kvantovosti u slovesa je abstraktnější. Jak bylo naznačeno výše, nevyjadřuje číslo u slovesa *kvantitativní informaci o ději (...), nýbrž pouze odkazuje ke kvantitativním rysům substance (...), která je nositelem tohoto děje* (MČ, 1986, s. 161). Na bázi kongruence se následně v rámci konceptu slovesného čísla vytváří struktury dané modifikacemi čísla, s nimiž žák přichází více či méně do styku. Jde zejména o honorifikační formy vykání a archaické formy onkání a onikání, kromě nich o formy plurálu majestatu, s nimiž se žáci snad setkávají při výuce historie a literatury, a o formy autorského plurálu skromnosti, s nímž se ovšem setkávají spíše zřídka ve vyšších ročnících, leckdy až na vysoké škole a mnohdy ani tam ne, neboť je v odborných textech na ústupu. Identifikace uvedených tvarů má přímou souvislost s upevněním kategorie gramatického čísla, kdy žák již dochází k vyšším míram abstrakce, než je původní prekonceptová opozice jeden – více.

Utváření konceptu čísla a pochopení této gramatické kategorie souvisí s výukou cizích jazyků. Ačkoli jsme uvedli, že kategorie čísla patří mezi jazykové univerzálie, její projevy univerzální nejsou. Zatímco ve všech jazycích existují hodnoty kategorie singulár – plurál, v některých mohou být i další – duál, triál, kvadrál, tedy zvláštní tvary pro vyjádření počtu dva, tři, čtyři. V zásadě platí implikace, že je-li v jazyce hodnota kategorie vyšší než duál, musí v ní existovat i duál. V této souvislosti je vhodné upozornit na specifické morfologické koncovky, které jsou v češtině pozůstatky duálu, ale v případě, že se žáci učí ruský jazyk, lze vhodně ukázat vyjadřování pozůstatků duálu po číslovkách dva, tři a čtyři, jež jsou zřejmé zejména v případě mužského rodu (*два брата* x *все братья*), kdy si žáci uvědomí rozdíl v užívání těchto tvarů ne jako výjimku z pravidla, ale pravidelný jev daný vývojem jazyka.

Celý pojem čísla, počítatelnosti a nepočítatelnosti lze ukázat kontrastivním způsobem. V první řadě lze ukázat, že v obou jazycích se liší repertoáry počítatelných a nepočítatelných substantiv, např. v ruštině *housle* – *скрунка*, *dveře* – *дверь*, v obou případech jde o podstatná jména, která tvoří v ruštině pravidelné plurá-

lové i singulárové tvary, v češtině jde o pluralia tantum, nebo v angličtině *diváci/ posluchači – audience, informace – information*, v obou případech se v češtině tvoří pravidelné singulárové a plurálové tvary, zatímco v angličtině jde o singularia tantum, apod. Pochopení počitatelnosti substantiv v angličtině rovněž usnadňuje osvojení si užívání členů a kvantifikátorů ve spojení se substantivy. Právě užívání členů je jedna z oblastí, které dělají Čechům při výuce neslovanských jazyků značné potíže, neboť jde o hodnoty gramatické kategorie určenosti, kterou nemá český jazyk dosud ustálenou a nemá pro ni stabilní repertoár výrazových prostředků, byť jisté prvky se v jazyce projevují (nadbytečné užívání ukazovacích a přivlastňovacích zájmen apod.).

V současné době již ve výuce cizích jazyků převažuje komunikační přístup, který ovšem nepředstavuje přímou metodu. Simplifikace tohoto přístupu k výuce jazyků, jež lze shrnout pod heslo „hlavě ať žák něco povídá“ vede až k nežádoucímu oddělení osvojení mateřského a druhého jazyka – žák není schopen nacházet paralely a shodná vyjádření v obou jazycích. Tomu by právě mohla přispět i větší pozornost věnovaná univerzáliím a kontrastivnímu porovnávání jejich projevů, přizpůsobenému věkovým a intelektuálním schopnostem žáků. Učitelé, zejména cizích jazyků, ale často ani mateřského jazyka nejsou schopni při výuce oba systémy propojit funkčně – kontrastivnost jevů bývá omezena na překlad slovní zásoby či konstrukce nebo na upozornění na chybu. Žák ovšem by mohl mít možnost kontrastivní jevy sám vyhledávat, nacházet shody a rozdíly a samostatnou prací s oběma jazyky si tak upevňovat koncepty kategorií v obou jazycích. Vyhledávání a porovnávání jevů ovšem není konečným cílem výuky jazyků, po něm musí dojít k adekvátní kognitivní operaci, při níž se bude utvářet koncept kategorie a jejího řečového projevu, na nichž se bude formovat správný řečový návyk. Greenberg uvádí, že univerzálie umožňují vybudovat spojení s psychologickými zákonitostmi a naformulovat závěry ve vztahu k lidské kultuře jako celku (Greenberg a kol. 1971). V případě, že žák pochopí jejich podstatu, získává jeho práce širší rozměr – nachází v jazycích zabudovaná kulturní specifika svá i národa, jehož jazyk si osvojuje, lingvorealie. Dosud se tak v podobě reálií děje pouze na úrovni nepřekladové slovní zásoby, a i to v některých jazycích velice omezeně.

## Literatura

- CRYSTAL, D.: *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge – New York – Port Chester – Melbourne – Sydney, Cambridge University Press, 1987.
- ČERMÁK, F.: *Jazyk a jazykověda*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2001.
- DE SAUSSURE, F.: *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia, 1996.

- DUŠKOVÁ, L. a kol.: *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia, 1994.
- GREENBERG, J. a kol.: Memorandum concerning language universals. In Dil, A. S. (ed.) *Language, culture and communication. Essays by Joseph H. Greenberg*. Standford: Standford University Press, 1971.
- GUCHMAN, M. M.: Lingvističeskije universalii i tipologičeskije issledovanija. In *Universalii i tipologičeskije issledovanija. (Meščaninovskije čtenija)*. Moskva: Nauka, 1974, s. 29–53.
- HJELMSLEV, L.: *O základech teorie jazyka*. Praha: Academia, 1972.
- HOCKETT, Ch. F.: Problema jazykovych universalij. In *Novoje v lingvistike V*, Moskva: Izdatelstvo „Progress“, 1970, s. 45–77.
- HORECKÝ, J.: *Základy jazykovedy*. Bratislava: Slvoenské pedagogické nakladateľstvo, 1970.
- HORECKÝ, J. a kol.: *Filozofické otázky jazykovedy*. Bratislava: Veda, 1979.
- JARCEVA, V. N.: Problema universalij v klassifikacii jazykov. In *Universalii i tipologičeskije issledovanija. (Meščaninovskije čtenija)*. Moskva: Nauka, 1974, s. 5–28.
- MARTINCOVÁ, O. a kol.: *Nová slova v češtině I. Slovník neologizmů*. Praha: Academia, 1998
- MARTINCOVÁ, O. a kol.: *Nová slova v češtině II. Slovní neologizmů*. Praha: Academia, 2004.
- Mluvnice češtiny II*. Praha: Academia, 1986.
- PALEK, B.: *Základy obecné jazykovědy*. Praha: SPN, 1989.
- RANGELOVA, A. – Tichá, Z. (eds.): *Internacionalizmy v nové slovní zásobě*. Praha: UJČ AV ČR, 2003.
- SCALISE, S. – MAGNI, E. – BISETTO, A. (eds.): *Universals of Language Today*. Springer, 2009.
- SKALIČKA, V.: *Souborné dílo I*. Praha: Karolinum, 2004a.
- SKALIČKA, V.: *Souborné dílo II*. Praha: Karolinum, 2004b.
- SKALIČKA, V.: *Souborné dílo III*. Praha: Karolinum, 2006.
- USPENSKIJ, B. A.: Problema unviersalij v jazykoznanii. In *Novoje v lingvistike V*, Moskva: Izdatelstvo „Progress“, 1970, s. 5–30.

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.  
 Katedra českého jazyka PedF UK v Praze  
 ladislav.janovec@pedf.cuni.cz

# PROPRIÁ V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII

**Ľuba Sičáková**

**Abstrakt:** *Propriá ako pomenovania druhových jednotlivín sú spolu s apelatívami súčasťou lexiky národného jazyka. Propriá sa líšia od apelatív špecifickými funkciami, ktoré plnia v jazykovej a spoločenskej komunikácii. Pri objasňovaní podstaty a fungovania proprií primeraným spôsobom predstavíme proces osvojenia si abstraktných kategórií, ako sémantické príznaky, triedy proprií a obsah proprií už v primárnej edukácii.*

**Kľúčové slová:** *mimojazyková stránka proprií, generické, špecifikačné a individuálne príznaky, identifikačná, diferenčná, lokalizačná funkcia proprií, vzťah medzi propriami a apelatívami, propriá v komunikácii*

**Abstract:** *Proper nouns, as a denomination of specific items, together with appellatives belong to the lexis of the national language. Proper nouns differ from appellatives with a specific role in language and social communication. It is shown in the article that also with abstractions such as semantic property, proper noun classes, function and content of proper nouns it is possible to work at primary education.*

**Keywords:** *extralingual part of proper nouns; general, specific and individual appearance; identification, differentiation, localization function of proper nouns; relationship between proper nouns and class-nouns; proper nouns in communication*

S problematikou vlastných podstatných mien sa žiaci stretávajú už v prvom ročníku primárnej školy. Stačí otvoriť *Šlabikár*, v ktorom sa spolu s apelatívami *mama, dievča, žiačka* nachádzajú rodné mena *Ema, Ela, Eva, Mila* a postupne k nim pribúdajú ďalšie. Je to preto, lebo *Šlabikár* zachytáva javy z každodenného života detí a v ňom sú práve rodné mená a priezviská dosť zastúpené. Rozdiely medzi propriami a apelatívami sa objasňujú najmä z hľadiska ich odlišnej pravopisnej podoby.

Od 2. ročníka žiaci poznávajú rôzne skupiny vlastných mien. S antroponymami (rodnými menami, priezviskami, prezývkami) sa deti prvého stupňa stretávajú nielen v *Šlabikári* a učebných textoch, ale aj v spontánnej komunikácii

v triede, škole, na ulici. Sú to miesta prvých kontaktov, informácií o svojich osobných údajoch o bydlisku (meste, ulici), prezývkach. Postupne pribúdajú ďalšie onymické triedy (toponymá, hydronymá), ktoré sa neskôr stanú tiež predmetom edukačného procesu. Tie sú však v porovnaní s frekventovanými antroponymami v slovnej zásobe detí mladšieho školského veku menej zastúpené. Propriá si deti osvojujú postupne, keď im už apelatívne pomenovanie na diferenciáciu javov nestačí. Výraznejšie využívanie propriálnych pomenovaní pred apelatívnymi súvisí s neustálym rozvojom slovnej zásoby detí a rozvojom ich abstraktného myslenia a socializácie.

S poučením, že vlastné podstatné mená sa píše s veľkým začiatočným písmenom sa žiaci stretnú už v 1. ročníku základnej školy. Toto poučenie sa vzťahuje na názvy miest, riek, osôb. Systematickejšie sa s pojmami všeobecné a vlastné podstatné meno pracuje už od 2. ročníka. V ňom sa učivo o všeobecných a vlastných podstatných menách začína ukážkou, v ktorej sa tieto dve skupiny podstatných mien vyskytujú pri sebe, čím sa nepriamo naznačí ich spolupatričnosť (pes *Azor*, macík *Brumko*, kamarát *Martin*).

*Ahoj, volám sa Mirko. Bývam v Martine. Náš dom stráži pes Azor. Pri posteli mám plyšového macíka Brumka* (Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl, 2006, s. 68).

*Martin* však môže byť nielen meno kamaráta, ale aj pomenovanie mesta. J. Oravec (1984, s. 34) v tejto súvislosti konštatuje: „Aby vlastné meno tieto významy mohlo rozlíšiť, musí sa nevyhnutne spojiť so všeobecným podstatným menom ako jeho determinant“: kamarát *Martin*.

Za ukážkou nasleduje poučka: *Vlastné mená osôb, zvierat, vecí, miest a deídín sa volajú vlastné podstatné mená. Píšeme ich s veľkým začiatočným písmenom* (Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl, 2006, s. 68).

Tak sa žiaci postupne a veku primerane dozvedajú, že všeobecné podstatné meno je pomenovaním celej množiny predmetov toho istého druhu a vlastné podstatné mená slúžia na rozlíšenie jednotlivín v rámci toho istého druhu. Znamená to napríklad, že kamarát môže byť hociktorý žiak v triede, ale *Martin* je konkrétny kamarát.

Odlišnosť proprií, a nie len pravopisnú, deti vnímajú a pochopia najmä v apelatívno-propriálnom kontexte (mačka *Micka*, teta *Viera*, ujo *Ondrej*). Na to, aby deti skonkretizovali mačku, tetu, uja, museli k nim pridať vlastné podstatné meno. Vlastným menom sa *Micka* diferencovala a identifikovala medzi ostatnými mačkami, *Viera* medzi ostatnými tetami a *Ondrej* medzi viacerými ujami.

Aj v učebnici Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl (1999, s. 81) pri

poznávaní vlastných mien žiaci vyberajú a správne priradujú všeobecné a vlastné podstatné mená do dvojíc: štát – *Slovenská republika*, mesto – *Žilina*, námestie – *Radničné*, mestská časť – *Bratislava-Ružinov*, ulica – *Rybná*. Tak si deti postupne uvedomia, že propriá majú znak jedinečnosti a apelatíva znak všeobecnosti. Podstatou vyučovania vlastných podstatných mien by malo byť odhalenie ich jedinečnosti.

Problematiku vyučovania vlastných podstatných mien na 2. stupni ZŠ a na strednej škole z istých hľadísk čiastočne spracovali v jednotlivých príspevkoch L. Garančovská (2007/2008), V. Leitmanová (2007/2008), I. Kopásková (2008/2009), M. Kazík (2008), a J. Krško (2002, 2010). M. Beláková najprv v čiastkových štúdiách a potom v publikácii *Vlastné meno ako príbeh a hra (Didaktika vlastného mena)*, 2010) predstavila prácu s propriami na 2. stupni základnej školy.

S vyučovaním obsahovej stránky proprií v primárnej škole má isté praktické skúsenosti M. Tkáčová, ktorá proces poznávania podstaty a odlišností proprií a apelatív predstavila v dizertačnej práci (2011), a to v štyroch integrovaných vyučovacích projektoch zostavených podľa komunikačného rámca pre vyučovanie, myslenie a učenie (teda podľa rámca E – U – R), dostupných aj na webovej stránke (<http://indi.pf.unipo.sk>). Určitú integráciu onomastických prvkov do vyučovacieho procesu na prvom stupni základnej školy naznačila aj L. Luptáková (2011) a L. Sičáková (2008, 2010, 2011(a), 2011(b)).

Aj keď deti vlastné podstatné mená v svojej komunikácii nepoužívajú tak často ako všeobecné mená, predsa sú v ich slovnej zásobe, ale najmä v učebných textoch hojne zastúpené. Dôkazom toho sú zistenia M. Tkáčovej (2011), podľa ktorých sa napríklad v 4. ročníku ZŠ v učebnici *Slovenský jazyk* (1997) vyskytuje 354 proprií, v učebnici z roku 2008 až 506 proprií. Veľký výskyt vlastných mien je aj v Pracovných zošitoch zo slovenského jazyka, a to z roku 2004 (117 proprií) a z roku 2008 (221 proprií).

Aj napriek tomu, že deti mladšieho školského veku používajú vlastné mená v menšej miere, v oblasti ich neskoršej socializácie predstavujú propriá významný prvok, lebo vypovedajú o rôznych spoločenských vzťahoch. Dieťa pri vstupe do školy zistí, že každý člen žiackeho kolektívu má iné rodné meno a priezvisko, že svojím menom sa odlišuje od spolužiakov, ako aj to, že niektorým spolužiakom pribudnú po určitom čase aj prezývky. Dieťa sa nad obsahom zvolených prezývok (živých mien) zamýšľa, vie opísať okolnosti ich vzniku, čo je dôkazom toho, že je schopné zvládnuť nielen pravopisné, ale aj významové odlišnosti proprií a primerane veku pochopiť podstatu vlastných mien. Na základe vhodných inštrukcií na činnosť deti zistia, že propriá pomenúvajú jednotliviny v rámci toho istého druhu a apelatíva množiny predmetov toho istého druhu.

Vzhľadom na to, že vlastné mená sa od apelatív líšia nielen pravopisne, ale aj onymickou sémantikou, ktorá tvorí špecifickú zložku ich obsahovej stránky, mala by sa im venovať rovnaká pozornosť už v primárnej škole.

Na zvládnutie náročnej problematiky vyučovania vlastných mien je potrebné poznať zákonitosti fungovania tohto jazykového javu v jeho komplexnosti s využitím nielen lingvodidaktických a onomastických poznatkov, ale aj poznatkov ďalších vedných disciplín (psychológie, pedagogiky, sociológie) podieľajúcich sa na tomto procese.

Vyučovanie obsahovej stránky proprií v primárnej škole znamená teda istú teoretickú prípravu učiteľov z viacerých oblastí a rozšírenie rozsahu učiva nad obvyklý rámec učebných osnov (pozri aj Šrámek, 1996), pretože tie sú zamerané skôr na pravopisnú stránku a na poznávanie skupín proprií.

Významová (obsahová) analýza je pomerne náročný proces, preto je namieste otázka, ako čo najjednoduchšie významovú stránku slov, a teda aj podstatných mien, deťom tohto veku priblížiť. Pri sémantickej analýze sa preto kombinujú viaceré metodické postupy.

Pri osvojovaní si významu apelatív možno vychádzať z prototypového chápania lexikálneho významu (ako zväzku typických vlastností danej pojmovej kategórie). Prototypový exemplár je konštituentom kategórie, pretože má najväčší počet vlastností s kategoriálnou dôležitosťou (pozri Liptáková, 2011, s. 404). Tento proces súvisí najmä so zužovaním alebo rozširovaním významu druhovo blízkych slov (*ovocie – jablko, hruška, slivka*).

Deti primárnej školy si význam proprií a apelatív môžu osvojiť aj analýzou sémantických príznakov rôznej úrovne a objasnením propriálnych funkcií, ktorými sa identifikujú a odlišujú od iných významov (Blanár, 1984, 1996; Šrámek, 1996, 2008; Sičáková, 2008, 2011(a), 2011(b)). Na základe tejto analýzy si deti skôr uvedomia rozdiely medzi rovnako znejúcimi, ale pravopisne odlišne stvorenými apelatívami a propriami (*kováč – Kováč, smejko – Smejko*), medzi homonymnými názvami rozličných tried vlastných mien (*Martin* – názov mesta, *Martin* – rodné meno; *Torysa* – názov rieky, *Torysa* – názov tanečného súboru, *Torysa* – názov obce a pod.) Použitím vlastného mena v komunikácii spoznáva dieťa jeho funkcie. Zistí, že po vyslovení priezviska *Novák* sa postavil len jeden konkrétny žiak, ktorý sa menom identifikoval a diferencoval medzi ostatnými spolužiakmi.

Pri poznávaní sémantickej stránky proprií sme vychádzali najmä z prác V. Blanára *Lexikálno-sémantická rekonštrukcia* (1984), v ktorej odhalením sémantických príznakov (napríklad slov *maškrtník – Maškrtník*) autor porovnáva obsahovú stránku apelatívneho a onymického znaku. Inšpirovali sme sa aj príspevkami R. Šrámka: *Co by měl učitel základní školy vědět o vlastních jménech* (1996),



*Onomastické minimum učiteľa* (2008), ale aj ďalšími publikáciami.

Vzhľadom na uvedené skutočnosti chceme v príspevku predstaviť jeden z možných spôsobov osvojenia si nielen pravopisnej, ale aj obsahovej stránky propriálnych (onymických) jednotiek v primárnej škole a prakticky objasniť funkcie, ktoré proprium plní v jazykovej a spoločenskej komunikácii.

## **Poznávanie vlastných a všeobecných podstatných mien**

Poznávanie podstaty vlastných a všeobecných podstatných mien predstavuje náročný, ale zvládnuteľný proces. Pri vyučovaní proprií sa využívajú poznatky zo všetkých jazykovedných disciplín, ale najviac z gramatiky (gramatickej sémantiky) a lexikológie (lexikálnej sémantiky), lebo slová odrážajú isté javy skutočnosti, ich význam, čiže isté zovšeobecnené poznanie daného denotátu, pojem.

Lexikálny význam je psychicky spracovaný odraz skutočnosti vo vedomí hovoriacich jazykovo zobrazený určitou formou. Tvorí ho súbor hierarchicky usporiadaných sémantických príznakov rozličnej abstrakčnej úrovne. Viacerí autori (Ondrus a kol., 1980; Horecký a kol., 1989; Blanár, 1996) uvádzajú tri stupne sémantických príznakov (kategoriálne, generické a špecifikačné).

*Kategoriálne* (klasifikačné, základné, integračné) príznaky zaraďujú lexikálnu jednotku do všeobecnejších formálno-sémantických kategórií, ako je slovný druh, slovotvorný typ, slovotvorné hniezdo, ktoré sprostredkúva lexikálna forma (Blanár, 1984). Kategoriálne príznaky predstavujú najvyšší stupeň abstrakcie, lebo sa viažu na celú kategóriu slov.

Kategóriu substantív charakterizujú napríklad aj takéto príznaky: životnosť, konkrétnosť, propriálnosť, ak je daná lexéma propriom (*Vysoké Tatry, Anna, Ján Sýkorka*), apelatívnosť, konkrétnosť, neživotnosť, ak ide o apelatívum, napr. *sýkorka*. Kategoriálny význam slov *sýkorka – Sýkorka* súvisí s gramatickým významom (gramatickou kategóriou) čísla (singulár), pádu (nominatív) a rodu (ženský), (ale proprium *Ján Sýkorka* mužský rod).

Plnovýznamové slová majú aj lexikálny (vecný) význam, ktorý sa vzťahuje na jedno slovo. Apelatívum *sýkorka* má lexikálny význam „drobný spevavý vták s farebným perím“. Lexikálny význam propria *Sýkorka* tvorí súbor sémantických príznakov „je členom rodiny *Sýkorkovcov*, je s nimi v príbuzenskom vzťahu (rodová príbuznosť), jeho otec, dedo má také isté meno“, a preto aj on získal také meno. Lexikálny význam obidvoch jednotiek vytvárajú generické a špecifikačné sémantické príznaky.

*Generické* (identifikačné, rodové) príznaky zaraďujú lexikálnu jednotku do príslušného mikrosystému (Ondrus a kol. 1980). Stoja na nižšom stupni abstrakcie než kategoriálne príznaky. Prostredníctvom generických príznakov sa

v komunikačných súvislostiach *identifikuje* druh (trieda) propria. Napríklad *Torysa* sa identifikuje buď ako pomenovanie toku (keď **tečie**, *lokalizuje sa v teréne, môže mať viac názvov, lebo tečie viacerými lokalitami*, ide o hydronymum), alebo ako pomenovanie obce (keď **sa rozprestiera, leží**, *polohou sa bližšie lokalizuje ako konkrétna sídelná jednotka, má úradné pomenovanie*, ide o ojkonymum), tiež aj ako pomenovanie folklórneho súboru (**tancuje a spieva sa v ňom**, uplatňujú sa v ňom rôzne činnosti, ide o tanečný, spevácky súbor).

Špecifikačné (diferenčné) sémantické príznaky navzájom odlišujú jednotlivé členy lexikálneho systému (Ondrus a kol.. 1980, s. 37). Stoja na najnižšom stupni abstrakcie, lebo ich vzťah k pomenúvanej realite je najbezprostrednejší. V rámci druhu (triedy) vlastného mena (napr. mien žiakov triedneho kolektívu) bližšie špecifikujú (diferencujú) jedného nositeľa mena od druhého, napríklad *Jána Nováka* od *Petra Kováča*. Je to preto, lebo *Jána Nováka* charakterizujú iné rodové príbuzenské a individuálne vzťahy než *Petra Kováča*.

Onymickú (propriálnu) sémantiku (designáciu) tvoria podľa V. Blanára (1996, s. 32) generické a diferenčné príznaky. Spolu s individuálnymi príznakmi encyklopedického charakteru (vzrast, výzor, bydlisko, dĺžka toku, veľkosť lokality a pod.) vytvárajú onymický obsah.

Generické a špecifikačné (diferenčné) príznaky tvoria to, čo V. Blanár (1996, 2007, 2009) nazýva nadindividuálne spoločensky fixované významové onymické prvky, ktoré sú príznačné len pre príslušnú onymickú triedu. Okrem nich existujú ešte individuálne informačné znaky encyklopedickej povahy, ktoré sa dobre pozorujú v bežnej komunikácii a tvoria spolu s nadindividuálnymi príznakmi obsahovú stránku proprií. Individuálne znaky sú motiváciou pri vzniku niektorých názvov.

Odhalovanie individuálnych vlastností objektu je však len jednou časťou pri poznávaní obsahovej stránky pomenovania. Treba poznamenať, že istý žiak s menom *Ján Novák* sa tak nemenuje preto, že má čierne vlasy, modré oči a pod. (lebo také vlastnosti môže mať aj spolužiak *Peter Kováč*), ale preto, že je členom rodiny *Novákovcov*, je s nimi v príbuzenskom vzťahu (rodová príbuznosť členov). Spolu s ďalšími príznakmi tvoria súčasť významu mena *Novák*.

Aby diferenčné znaky daného propria bolo možné náležite (aj v mladšom školskom veku) odhaliť, je možné pracovať s takými skupinami proprií (prezývky, mená rozprávkových postáv), ktoré si deti na základe typických individuálnych vlastností objektu vytvorili samy.

Deti sa už v tomto veku zamýšľajú nad tým, prečo majú také rodné meno, priezvisko, prezývku, prečo sa určitý predmet (vec, osoba) volá tak, čo to znamená. Ich záujem o pravopisnú stránku je druhoradý. Pri poznávaní obsahovej stránky proprií je najvhodnejšie začať takými skupinami vlastných mien, v ktorých

individuálne znaky denotátu motivovali výber mena, napríklad rozprávkovej postavy *Zlatovláska* či prezývky spolužiaka *Tučko*, ktoré deti samy utvorili. Výber vhodnej prezývky spolužiaka svedčí o schopnosti detí postrehnúť tie mimojazykové okolnosti, javy (motivačné činitele), ktoré ich pri pozorovaní najviac ovplyvnili. Adekvátne zvolenou prezývkou deti spolužiaka identifikovali a diferencovali medzi ostatnými spolužiakmi.

Poznávanie sémantickej stránky proprií (súvisiacej s akceptovaním rôznych mimojazykových faktov a súvislostí) predstavuje náročnejší proces než osvojenie si ich formálneho stvárnenia veľkým začiatočným písmenom. Na základe poznatkov z rôznych vedných disciplín však možno dokumentovať, že dieťa primárnej školy má všetky predpoklady zvládnuť tento náročný myšlienkový proces, ktorý je porovnateľný s myšlienkovými pochodmi súvisiacimi s poznávaním aj iných jazykových javov v náročnom procese získavania základných vedomostí.

Vyučovanie vlastných mien by sa teda mohlo uberať od spoznávania ich obsahu k jeho formálnemu stvárneniu, lebo takýto postup je bližší mladšiemu veku detí. Poznávanie ich podstaty je spojené s pozorovaním objektu, so selekciou jeho vlastností až k pojmovému zovšeobecneniu.

V edukačnom procese to znamená primeraným spôsobom spoznať a osvojiť si tie vlastnosti (príznamy: generické, špecifikačné a individuálne) a vzťahy, ktoré:

- vlastné meno odlišia od apelatíva: (*Kováč – kováč*), *Ján Kováč* nemusí byť *kováč*;
- určia (identifikujú) druh vlastných mien: *Kováč* (priezvisko) alebo *Kováč* (prezývka);
- umožnia rozlišovať (diferencovať) jednotliviny medzi sebou, napr. *Kováča* od *Nováka*, lebo *Kováč* nie je *Novák*, ale sú to priezviská dvoch jednotlivých žiakov v triede.

Vo vyučovacom procese tak poznávaním funkcií a príznakov žiaci odlišia proprium (má individualizujúcu funkciu) od apelatíva (má zovšeobecňujúcu, generalizujúcu funkciu), identifikujú druh (triedu propria) a diferencujú jednotliviny v rámci daného druhu vlastných mien.

Z uvedených faktov vyplýva, že príznaky a funkcie sa podmieňujú, ale nestožňujeme ich. Funkcia je podľa R. Šrámka (1999, s. 28) výraz schopnosti diferencujúcim alebo zjednocujúcim spôsobom uplatňovať určité príznaky a príznak je schopnosť vystihnúť sémantickú, obsahovú náplň funkcie a jej orientáciu.

Základným príznakom kategórie vlastných mien je spoločensky podmienená identifikácia, ktorá súvisí s najvšeobecnejšou funkciou „byť vlastným menom“. V onomastike (Šrámek, 1999) funkcia znamená „byť vlastným menom“, „byť onymickou nomináciou“. Táto všeobecne onymická funkcia sa realizuje prostredníctvom špecificky onymickej funkcie „byť určitým vlastným menom“.

Pochopenie podstaty vlastných mien možno vysvetliť objasnením vzťahu medzi denotátom (objektom, osobou) a jeho pomenovaním, a to z hľadiska funkcií (identifikačnej, diferencnej a lokalizačnej), ktoré propriá v komunikácii plnia.

Znamená to, že:

- – objekt sa menom identifikuje ako konkrétny objekt, napr. *Slaná* je konkrétna rieka, ktorá sa určuje (identifikuje) týmto pomenovaním, hydronymom;
- – objekt sa menom diferencuje medzi objektmi svojho druhu, napr. rieka *Slaná* svojím menom odlišuje (diferencuje) *Slanú* od inej rieky v rámci druhu hydronym. Znamená to, že rieka *Slaná* nie je rieka *Rimava*, čiže medzi všetkými tokmi danej lokality sa len jeden tok menuje *Slaná*;
- – objekt sa menom lokalizuje (polohuje), napr. *Slaná* tečie, lokalizuje sa inde ako sa lokalizuje rieka s názvom *Rimava*, preto sa nedajú medzi sebou lokalizačne zameniť (Šrámek 1996, 1999; Sičáková, 2008, 2011).

Aj keď lokalizujúca funkcia viac súvisí s terénnymi názvami, predsa ju majú aj osobné mená. *Ján Novák* patrí do rodiny *Novákovcov*, *Lenka* je žiačka konkrétnej triedy a pod. Lokalizácia má tu spoločenskú, nie zemepisnú povahu. Antroponymá „lokalizujú“ pomenovanú osobu do spoločenských súvislostí a vzťahov (Šrámek, 1996, s. 44).

Jedna z možností poznávania podstaty vlastného mena sa môže realizovať správne zostavenými otázkami, pretože samotné odpovede detí obsahujú už jednotlivé znaky, ktorými sa skúmaný jav vyznačuje. Odpovede sú vyslovené myšlienky, ktorými žiak odкрýva vzťahy a súvislosti medzi pozorovanými javmi a ich pomenovaním, a tak postupnosťou krokov žiak poznáva konkrétnu triedu vlastných mien.

Trieda (skupina) vlastných mien sa identifikuje prostredníctvom súboru sémantických príznakov. Jedna z modelových situácií, ktorá tento proces v edukácii priblíži, môže byť aj takáto: Na vyslovenú otázku *Čo je Torysa?* žiaci z Prešova a okolia môžu hneď správne zareagovať: *Je to meno rieky*; alebo *Je to názov folklórneho súboru*; alebo aj *Je to názov obce*. Vzhľadom na blízkosť lokality (Prešova) s pomenovanými objektmi sa im hneď vybaví vzájomné súvislosti identifikujúce objekt daným pomenovaním. Žiaci tak zistia, že je to pomenovanie toku, tanečného súboru alebo obce, čiže určitej triedy vlastných mien (hydronymum, chrématonymum, ojkonymum). Aj keď takéto termíny deti nepoužívajú, zistia, že sú to názvy rôznych denotátov (súboru, toku, obce).

Žiaci z iných častí Slovenska zrejme nebudú vedieť na otázku *Čo je Torysa?* odpovedať bez naznačenia komunikačných súvislostí, pretože toto slovo len v prešovskom regióne pomenúva aspoň tri objekty reálnej skutočnosti (rieku, folklórny súbor a obec). Je potrebné rôzne významy homonymných slov *Torysa* spresniť

vo vetách: *Cez Prešov tečie Torysa. Kamarátka tancuje v Toryse. Bývam v Toryse.* Jednotlivé odpovede odkryjú sémantiku pomenovaní.

Pozorovanie vzťahov, do ktorých slovo *Torysa* vstupuje, znamená rozpoznať aj gramatické súvislosti, a tak správne identifikovať triedu vlastných mien. Žiaci si uvedomia súvislosti medzi významami slovies použitých vo vetách a rovnako znejúcim slovom *Torysa*: Ak *Torysa tečie*, je to pomenovanie toku (pomenovania tokov sú hydronymá); ak niekto *tancuje v Toryse*, ide o názov súboru (ergonymum), a ak niekto *býva v Toryse*, je to zrejme názov obce (ojkonymum).

Aby žiaci správne identifikovali konkrétnu triedu vlastných mien, je potrebné slovo *Torysa* zakomponovať do novej komunikačnej situácie: *Členovia Torsy mali pekné kroje. V Prešove tancovala Torysa. Moja mama tancuje v Toryse* a pod. Na základe analýzy a syntézy vzťahov a súvislostí si deti utvoria pojem *Torysa* ako pomenovanie folklórneho súbor (Sičáková, 2011).

Apelatíva a propriá v učebnicových textoch predstavujú komunikačnú situáciu, preto v rámci nej možno na vyučovacích hodinách postupovať tak, aby sa ukázala funkčná stránka proprií. Možno ich konfrontovať v apelatívno-propriálnom kontexte (napr. *Do triedy vstúpil žiak Ján Kováč a jeho spolužiačka Anna Sláviková. Odpovedať príde žiak Kováč.*); v propriálnom kontexte vtedy, ak ide o rôzne zoznamy toponým, osadných názvov, občanov obce, voličské zoznamy, zoznamy žiakov v triede (napr. *V 4. triede boli vyznamenaní nasledujúci žiaci: Ján Kováč, Anna Sláviková, Eva Šťastná a Peter Lipa*); alebo v apelatívnom kontexte: *Usilovný kováč pracuje v malej kováčskej dielni. Na dvore rastie lipa.* (Blanár, 1996, 2004; Sičáková, 2008).

Komunikačná situácia *Odpovedať príde žiak Kováč* dokumentuje skutočnosť, že ide o jedného konkrétneho žiaka z rodiny *Kováčovcov*, preto sa ako jediný v triede postaví a ide odpovedať. Žiaci si uvedomia, že žiak s menom *Kováč* sa menom odlišuje od žiakov s iným menom, identifikuje sa ním ako jeden konkrétny člen. Vyvodí pojem vlastné podstatné meno *Kováč* a vymedzí ho v poučke takto: *Kováč je vlastné meno preto, lebo pomenúva jedného žiaka v skupine viacerých žiakov.* Obsah pojmu sa s vekom detí rozširuje, spresňuje tak, ako sa rozširujú ich skúsenosti a rozvíja sa ich myslenie.

Rozšíri sa aj poučka: *Vlastné mená pomenúvajú jedinečnú osobu, zviera, vec, preto sa píše s veľkým začiatočným písmenom* (žiak *Peter*, mačka *Micka*, kino *Mier*). Vo vyšších ročníkoch sa pojem vlastné podstatné mená vymedzí definíciou: *Sú to pomenovania jednotlivín v rámci svojho druhu alebo aj Ján, Michal, Peter sú pomenovania jednotlivých osôb v rámci druhu antroponým (pomenovaní osôb).* Ak sú v triede dvaja *Kováčovci*, komunikačná situácia naznačená vetou *Odpovedať príde žiak Kováč* sa skonkretizuje vetou *Odpovedať príde žiak Ján Kováč*, a tak sa identifikuje jeden z dvoch *Kováčovcov*.

Na vyvodenie pojmu všeobecné podstatné meno, napr. *žiak*, postačia komunikačné súvislosti *Odpovedať príde žiak*. Reakciou môže byť to, že sa postaví všetci žiaci alebo nikto. Reakciou môžu byť aj otázky *Ktorý žiak? Ja mám prísť odpovedať?* a podobne. Mnoho postavených žiakov navodí situáciu, že slovo *žiak* v komunikácii zastupuje ktoréhokoľvek žiaka, a preto má inú funkciu (neidentifikuje, neodlišuje) ako vlastné podstatné meno. Pri uvažovaní o slove *žiak* sa v mysli premietnu všetci žiaci, ich rôzne vlastnosti, činnosti a vzťahy súvisiace s významom slova *žiak*.

Slovo *žiak* je všeobecné podstatné meno preto, lebo pomenúva ktoréhokoľvek žiaka (zastupuje všetkých žiakov). Vyvodí sa poučka: *Všeobecné podstatné mená označujú ktorúkoľvek osobu, zvieru alebo vec* (Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl, 2008, s. 61), a preto sa píše s malým začiatočným písmenom. Vekom sa poučka ďalej spresní: *Všeobecné podstatné mená zastupujú (označujú) množiny prvkov toho istého druhu (osôb, vecí, zvierat)*.

Práca s vhodne zoštylizovanými vetami, ktoré odhaľujú dôležité vzťahy utvárajúce pojem *Lipa*, *Kováč* (priezvisko), *lipa*, (strom), *kováč* (človek, ktorý kuje), je jedným z možných spôsobov spoznávania významových aj gramatických rozdielov medzi vlastnými a všeobecnými podstatnými menami. Proces ich postupného osvojenia je spojený s náročnými myšlienkovými operáciami, výsledkom ktorých je zovšeobecnený poznatok, že niečo je vlastné meno. Dopracovať sa k poznatku, že *Kováč* je vlastné meno nie preto, že sa píše s veľkým písmenom, ale preto, že jeho obsahom sú iné sémantické príznaky ako v slove *kováč*, je výsledkom tohto abstrahujúceho poznávania. Význam apelatíva *kováč* nesúvisí s významom *propria Kováč*. Vlastné meno *Kováč* nepomenúva *kováča* (ktorý kuje), ale človeka s určitými vlastnosťami, ktoré má len on. Pomenúva človeka z rodiny s priezviskom *Kováč*, ktorý sa narodil matke *Kováčovej* a pod., a preto priezvisko *Kováč* identifikuje a diferencuje len jedného konkrétneho žiaka. Výsledkom procesu pozorovania, vnímania, pochopenia a zapamätania si faktov a vzťahov medzi nimi je osvojená vedomosť o podstate vlastného mena (Sičáková, 2011(a)).

## Literatúra

- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. – BUJALKA, A.: *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Poľana, 1999.
- BELÁKOVÁ, M.: *Vlastné meno ako príbeh a hra (Didaktika vlastného mena)*. Trnava: Trnavská univerzita, 2010.
- BLANÁR, V.: *Lexikálno-sémantická rekonštrukcia*. Bratislava: Veda, 1984.
- BLANÁR, V.: *Teória vlastného mena (Status, organizácia a fungovanie v spoločenskej komunikácii)*. Bratislava: Veda, 1996.

- BLANÁR, V.: Pragmatickolingvistické metódy a problematika v onomastike. In *Jazykovedný časopis*, 1, 2004, s. 3–19.
- BLANÁR, V.: Ako ďalej v teórii onomastiky (Na okraj medzinárodnej onomastickej príručky *Namenarten und ihre erforschung*). In *Súradnice súčasnej onomastiky. Zborník materiálov zo 16. slovenskej onomastickej konferencie*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV, Jazykovedný ústav L. Štúra SAV, 2007, s. 24–34.
- BLANÁR, V.: *Vlastné meno vo svetle teoretickej onomastiky*. Martin: Matica slovenská, 2009.
- GARANČOVSKÁ, L.: Vlastné mená vo vyučovaní slovenského jazyka. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 54, č. 5–6, 2007/2008, s. 176–179.
- HIRSCHNEROVÁ, Z.: *Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. – SEDLÁKOVÁ, M. – KESSELOVÁ, J.: *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2008.
- HORECKÝ, J. – BUZÁSSYOVÁ, K. – BOSÁK, J. a kol.: *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda, 1989.
- KAZÍK, M.: Využitie živých mien vo vyučovaní. In *Onomastika a škola 8. sborník príspevků z Celostátního onomastického semináře s mezinárodní účastí Onomastika a škola 8 konaného v Hradci Králové 23. – 24. ledna 2008*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 273–278.
- KESSELOVÁ, J.: Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In *Štúdie o detskej reči. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis. Jazykovedný zborník 23*. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, s. 121–167.
- KOPÁSKOVÁ, I.: Vlastné mená v učebniciach slovenského jazyka pre 1. a 2. ročník stredných škôl. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 55, č. 1–2, 2008/2009, s. 117–123.
- KRŠKO, J.: Mikroštruktúrne vzťahy v onymii. *Slovenská reč*, roč. 67, 2002, s. 142–152.
- KRŠKO, J.: Vlastné meno môže byť silnejšie ako zákon o vlastenectve. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. 16. Prešov, 2010, s. 208–212.
- LEITMANOVÁ, V.: Práca s vlastnými menami. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 54, č. 5–6, 2007/2008, s. 171–175.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kolektív: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.
- LUPTÁKOVÁ, L.: Tretia „duša“ toponomastiky (toponomastika včera, dnes a zaj-

- tra). In *Minulost, prítomnosť a budúcnosť v jazyce a literatúre. Sborník z medzinárodnej konferencie poŕadanej katedrou bohemistiky PF UJEP v Ústí nad Labem 1. – 3. záŕí 2010*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011, s. 231–235.
- ONDRUS, P. – HORECKÝ, J. – FURDÍK, J.: *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Lexikológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980.
- ORAVEC, J. – BAJZÍKOVÁ, E. – FURDÍK, J.: *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Morfológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984.
- SIČÁKOVÁ, L.: Mimojazyková stránka vlastných mien a edukačný proces. In *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry*. Zostavovatelia L. Liptáková – M. Klimovič. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, 2008, s. 235–245.
- SIČÁKOVÁ, L.: Jazyková a mimojazyková stránka proprií. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*, 16. Prešov, 2010, s. 50–74.
- SIČÁKOVÁ, L.: *Propriá v jazykových a mimojazykových súvislostiach (na materiáli hydroným z povodia Slanej)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011(a).
- SIČÁKOVÁ, L.: Propriá v komunikácii detí a v edukačnom procese primárnej školy. In *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Liptáková, L. a kolektív. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011(b), s. 366–376.
- STERNBERG, R. J.: *Kognitívny psychologie*. Praha: Portál, 2002.
- ŠRÁMEK, R.: Co by měl učitel základní školy vědět o vlastních jménech. In *12. slovenská onomastická konferencia a 6. seminár „Onomastika a škola“*. Prešov 25. – 26. októbra 1995. Zborník referátov. Zost. M. Majtán a F. Ruščák. Prešov, 1996, s. 43–47.
- ŠRÁMEK, R.: *Úvod do obecné onomastiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1999.
- ŠRÁMEK, R.: Onomastické minimum učiteľa. In *Onomastika a škola 8. Sborník príspevků z Celostátního onomastického semináře s mezinárodní účastí Onomastika a škola 8 konaného v Hradci Králové 23. – 24. ledna 2008*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 9–20.
- TKÁČOVÁ, M.: *Fungovanie proprií v jazykovom vyučovaní a v komunikácii detí primárnej školy*. [Dizertačná práca.] Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.

doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove

luba.sicakova@pf.unipo.sk



# **PROJEKTY**

# **PROJECTS**



# AKTUÁLNÍ VÝZKUMNÁ TÉMATA LINGVODIDAKTIKY ČEŠTINY

**Eva Hájková**

***Abstrakt:** Příspěvek nabízí možná témata vědecky zaměřených výzkumů, jejichž výsledky by mohly zásadně ovlivnit novou koncepci didaktiky českého jazyka jakožto jazyka mateřského. Vychází při tom ze současné situace uvedené vědecké disciplíny a zamýšlí se nad přípravou odpovídajících výzkumných projektů.*

***Klíčová slova:** didaktika českého jazyka, základní výzkum, aplikovaný výzkum*

***Abstract:** The paper deals with possible topics of technical research. Its results might influence new Czech language as a mother tongue didactics conception. We proceed from the current situation of this area and discuss preparation of new research projects.*

***Key words:** Czech language didactics, basic research, applied research*

1. Během posledních dvaceti let se zřetelně ukazuje, že je třeba koncepčně přepracovat a následně nově zpracovat syntetický teoretický materiál pro didaktiku českého jazyka (didaktiku jazykové a komunikační výchovy), na jehož základě by mohla/mohly vzniknout aplikační studie včetně edukačních materiálů určených pro pedagogickou praxi. Pozornost, která je v posledních letech právem věnována tzv. oborovým didaktikám, svědčí o potřebě takové publikace, a to nejen v didaktice českého jazyka, ale i v didaktikách některých dalších oborů. Na aktuální úkoly didaktiky českého jazyka byly zaměřeny některé odborné články a studie (srov. Hájková, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, Šmejkalová, 2012b), byly učiněny konkrétní kroky pro rozvoj didaktiky českého jazyka v oblasti vědy a výzkumu. Např. jen na PedF UK v Praze, katedře českého jazyka, byl nově akreditován obor doktorských studií Didaktika českého jazyka, je řešena řada výzkumných úkolů, zvl. grantový projekt GA ČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“ (Relationship between pupil's cognitive structures and language system structures in Czech language education process), od roku 2012, několik grantových projektů GA UK: „Evoluce komunikačních činností u žáků 1.–3. ročníku na základní škole“,

v letech 2011 a 2012; „Jazyková politika v českých zemích v 19. a 20. století“, v roce 2012; „Pedagogická komunikace na konzervatořích“, v roce 2012; grantový projekt FRVŠ „Inovace studijního předmětu didaktika českého jazyka“, v roce 2012, a srovnatelně se děje i na dalších akademických pracovištích v ČR.

Zmíněná teoretická práce se má o co opřít, neboť v poslední době vznikla a byla uveřejněna řada teoretických i prakticky zaměřených didaktických příspěvků. Např. jen na Pedagogické fakultě v Praze upozorňuji na bohatou publikační činnost nejen kolegů z katedry českého jazyka, ale i z dalších kateder, zvláště katedry české literatury, katedry primární pedagogiky aj., viz webové stránky těchto kateder s příslušnými odkazy. Na řadě vědeckých a vědeckopedagogických pracovišť v ČR byly realizovány výzkumy, jejichž výsledky by mohly být v uvedené práci zúročeny, byl shromážděn významný materiál v podobě korpusů využitelný přinejmenším lingvisticky i lingvodidakticky (korpusy vznikající pod vedením K. Šebesty: Schola2010 nebo korpus záznamů českých projevů žáků cizinců – projekt Technické univerzity v Liberci), lze využít i celé řady zahraničních zdrojů. Zde zdůrazněme především práci našich slovenských kolegů (zvl. Liptáková a kol., 2011), a to nejen pro dlouholeté kontakty se Slovenskem a společnou lingvodidaktickou historií, ale zvláště pro aktuálnost v koncepci didaktiky mateřského jazyka a vazby na výzkumná zjištění domácí a zahraniční.

2. V dosavadní historii didaktiky českého jazyka jakožto vědní disciplíny jsou tedy období a konkrétní počiny, na něž lze navázat a které současné požadavky na školní edukaci, a tudíž i na její teoretický základ, didaktiku, předjímají, myšlenkově se k nim velmi přibližují. Nejvýraznější je v tomto smyslu vztah k psychodidaktice, disciplíně spojující psychologii s řadou dalších oborů, s ohledem na předmět našeho výkladu i s lingvodidaktikou. V podobě psychodidaktiky školních předmětů se začala v naší vědě formovat zvláště v 80. letech 20. století se zřetelným navazováním na psychodidaktické tendence psychologie 60. let 20. století (srov. Holubář, Hájková, 1993; Škoda, Doulík, 2011). Ukazuje se, že právě psychodidaktika je nejbliže současným snahám o konstruktivistické vedení edukace.

Uplatnění konstruktivistického principu ve výuce mateřského jazyka patří k základním úkolům současné lingvodidaktiky. Ke zvládnutí tohoto úkolu je však třeba vytvořit určité podmínky, k nimž bezesporu patří analýza současné výukové trajektorie jazykového učiva a postižení kritických míst této edukace s cílem určit, zda a jak dosud uplatňovaná posloupnost základních míst této výukové trajektorie českého jazyka směřuje k vytváření a rozvoji jazykové gramotnosti žáka. S tím jistě souvisí i úkol identifikovat v každé oblasti jazykového učiva povahu kognitivních nároků na jeho zvládnutí.

Vytvoření uvedených podmínek bude možné realizovat projektem, resp. projekty zaměřenými jednak přímo na jazykové učivo, jednak na postižení kognitivních nároků na jeho osvojení, aby bylo možné zdůvodnit podobu výukové trajektorie, neboť naším cílem bude, aby odpovídala kognitivnímu vývoji žáka. Tato podrobná analýza jednotlivých položek jazykového učiva i jejich vzájemného vztahu a posouzení jejich kognitivní náročnosti tak přistupují k již vymezeným výzkumným tématům v minulém čísle Didaktických studií věnovaných problematice morfologie na základní škole (Hájková, 2012d, s. 39; Šmejkalová, 2012a, s. 40n), jež jsou de facto konkretizací požadované analýzy jazykového učiva a mohou sloužit i jako modelová struktura pro vymezení obdobných výzkumných témat v ostatních jazykových rovinách. Vedle postižení kognitivní náročnosti vymezených položek jazykového učiva by bylo zajímavé zaměřit se i na formy přípravy na edukaci, a to zvláště na způsoby kognitivní stimulace u žáků základní školy.

3. Stávající trajektorii jazykového učiva můžeme odvodit od požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP), a to vzájemným porovnáním očekávaných výstupů jazykové (a popřípadě i komunikační) výchovy v jednotlivých vzdělávacích obdobích. Tento dokument jakožto tzv. rámec vymezuje cílové kompetence žáka absolventa jednotlivých vzdělávacích období rozlišených pro základní školu, doporučuje koncepci vzdělávání, vlastní prostředky k dosažení stanovených cílů však, jak zákonitě vyplývá z funkce rámce, jako závazné nepředepisuje. Nejzřetelnější prostředek pro konkrétní práci ve třídě, tedy učivo, proto není závaznou součástí rámce, není závaznou součástí RVP. Dílčí konkretizací uvedeného rámce se měla stát školní kurikula a v nich pak mimo jiné i rozpracování konkrétního učiva, což však bylo v mnohých případech nedostatečně promyšleno. Často bylo vymezení učiva a jeho uspořádání formálně převzato z dřívějších pedagogických materiálů, konkrétně z osnov pro základní školu, a to buď v dobré víře, že léty prověřený způsob osnování učiva je správný, často ale i jako východisko z bezradnosti a obav z koncepční práce. Vymezení a uspořádání učiva tak ovšem nekorelovalo s kognitivním rozvojem učícího se subjektu, přesněji, tento vztah náročnosti učiva a jeho řazení a stupeň rozvoje kognitivních schopností jedince, který si dané učivo v daném okamžiku osvojoval, nebyl zkoumán. Neznamená to sice, že dřívější vymezení a uspořádání učiva v tzv. osnovách pro základní školu bylo zásadně špatné, nicméně nutnost uvést do optimálního vztahu kognitivní struktury žáka a jazykové struktury v procesu edukace mateřského jazyka je nepochybná.

Jako ilustraci prvních kroků v řešení projektů s tematikou identifikace jednotlivých položek učiva můžeme uvést např. učivo morfologie v druhém vzdělávacím

období, tedy u žáků 4. a 5. ročníků 1. stupně základní školy. RVP zde uvádí pouze dva očekávané výstupy: ČJL-5-2-03 *Žák určuje slovní druhy plnovýznamových slov a užívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluveném projevu*; ČJL-5-2-04 *Žák rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary*, přičemž druhý z očekávaných výstupů může být hodnocen i jako příslušný rovinně lexikální. My však budeme i tento očekávaný výstup řešit v rovinně morfologické, neboť pro identifikaci spisovnosti/nespisovnosti určitého slovního tvaru je třeba zvládnout morfologické gramatické kategorie a s jejich znalostí pak správně vyhodnotit příslušnost sledovaného slovního tvaru ke spisovnému, či nespisovnému paradigmatu. Tím jsme otevřeli otázku potřebnosti/nepotřebnosti edukace gramatických teoretických informací vůbec. Zastánci agramatického vyučování vycházejí z toho, že žák mladšího školního věku je ještě v období, kdy se mnohému naučí pouhou nápodobou. To je sice možné, v principu to u řady jedinců funguje, ale nemusí to vyhovovat všem studijním typům žáků. Zásadně budeme v takovém případě postrádat materiál k argumentaci, k odůvodnění toho, co je a co není správné, přesněji spisovné/nespisovné. Cesta ke kritickému myšlení nebude tak mít věcnou oporu, žáci budou vyhodnocovat skutečnost na základě dojmu, pocitu, víry, nikoli na základě faktu. A v tom případě nedostanou také potřebnou oporu pro rodící se logické myšlení. Proto je třeba cestu vědomého osvojování jazykové struktury žákům nabídnout, současně je však ovšem také potřeba zjistit, jak vysoké mentální nároky na žáka osvojování této struktury má. K tomu účelu bude žádoucí vybrat vhodné výzkumné nástroje. Nabízí se především metoda didaktického experimentu. V dalším kroku budeme také muset výzkumně zjistit, jak se žákovo proniknutí do jazykové struktury odrazí v kvalitě nabývané komunikační dovednosti jedince. Teprve po vyhodnocení výsledků takových výzkumů bude možné zodpovědně doporučit výběr jazykových skutečností pro trajektorii jazykového učiva do jednotlivých vzdělávacích období základní školy.

## Literatura

- HÁJKOVÁ, E. (2011) Didaktika českého jazyka pro 21. století. *Didaktické studie*, roč. 3, č. 2, 2011, s. 57–60, ISSN 1804-1221.
- HÁJKOVÁ, E. (2012a) *Aktuální problémy didaktiky českého jazyka*. Přednáška na konferenci Profesní rozvoj učitelů, pořádané PedF UK, ÚPRPŠ, 23.-24. 4. 2012.
- HÁJKOVÁ, E. (2012b) *Žákovské prekoncepty a didaktika českého jazyka*. Přednáška na konferenci Kvalita ve vzdělávání, pořádané Českou asociací pedagogického výzkumu na PedF UK v Praze 10.–12. září 2012.
- HÁJKOVÁ, E. (2012c) *Komplexnost ve vyučování českému jazyku na základní*

- škole. Přednáška na konferenci Komplexnost a integrita v předprimární, primární a speciální edukácii, pořádané na Pedagogické fakultě Prešovské univerzity v Prešově 20.-21. 9. 2012.
- HÁJKOVÁ, E. (2012d) Vytváření morfologické kompetence žáků na ZŠ. *Didaktické studie*, roč. 4, č. 1, 2012, s. 37–41, ISSN 1804-1221.
- HOLUBÁŘ, Z., HÁJKOVÁ, E. (1993) K psychodidaktice školních předmětů. (Odkaz Jiránovy psychodidaktické školy.) *Pedagogika*, roč. 43, 1993, č. 4, s. 433–438, ISSN 0031-3815.
- LIPTÁKOVÁ, L'. A KOL. (2011) *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011, 580s., ISBN 978-80-555-0462-9.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VUP, 2005.
- Řešené výzkumné projekty – podrobné odkazy na <http://web.pedf.cuni.cz/docs.php?cid=627>
- ŠKODA, J., DOULÍK, P. (2011) *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2011, 206 s., ISBN 978-80-247-3341-8.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2012a) Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka. *Didaktické studie (Monotematické číslo Morfologie v teorii a praxi jazykového vyučování)*, roč. 4, 2012, č. 1, s. 40–61, ISSN 1804-1221.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2012b) *Didaktika českého jazyka: historie a současné tendence výzkumu*. Přednáška na konferenci Kvalita ve vzdělávání, pořádané Českou asociací pedagogického výzkumu na PedF UK v Praze 10.–12. září 2012.

Tento text vznikl za podpory projektu GA ČR P407/12/1830 Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka.

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.  
katedra českého jazyka PedF UK v Praze  
[eva.hajkova@pedf.cuni.cz](mailto:eva.hajkova@pedf.cuni.cz)

# OSVOJOVÁNÍ TERMINOLOGIE V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA

## Olga Palkosková

*Abstrakt: Žáci se učí lingvistické termíny a definice nejprve při výuce českého jazyka. Terminologii musí pochopit a správně užívat (v českém jazyce i v jazycích cizích).*

*Klíčová slova: termíny, výuka, žák*

*Abstract: Pupils learn linguistics terms and definitions in Czech language. They must understand the terminology and use it properly (in Czech language and in foreign languages).*

*Key words: terms, teaching, pupil*

Český jazyk, stejně jako každý vyučovací předmět, disponuje terminologickým aparátem. Termíny, jejich definice a práce s nimi musí být přizpůsobeny dosaženým teoretickým vědomostem žáků i jejich dovednostem, které získali v průběhu studia. Většina předmětů vyučovaných na základních a středních školách je vyučována buď v průběhu celé školní docházky, nebo se s nimi studující seznamují postupně po několik let. V každém následujícím ročníku se ke stávajícímu systému přidávají další a postupně se tak vytváří jejich vnitřně propojená soustava (Skalková, 2007). To má však za následek, že termíny vztahující se přímo ke konkrétním již probraným blokům učiva a dále se vyskytující jen ojediněle, jsou považovány za již osvojené. Ve vyučovacím procesu je jim pak věnována minimální, případně žádná pozornost. Pak nastupuje proces zapomínání, v němž řada osvojených znalostí zmizí, a to i tehdy, když byla věnována maximální pozornost motivaci, procvičování a upevňování učiva. Tento proces má ve svém důsledku řadu negativních dopadů, s nimiž se musí vypořádat vyučující i žák. Pro žáky a učitele středních škol to znamená věnovat zvýšený zájem nejen objemu učiva, ale i jeho obsahu, kam patří i terminologie, její pochopení a správné užívání.

Při vstupní analýze znalostí v českém jazyce se učitelé na středních školách setkávají s různým stupněm znalostí. Lze v podstatě sestavit osu, kde na jedné straně je dokonalá znalost a na straně druhé je naprostá neznalost. Mezi těmito dvěma póly se nachází celá řada mezistupňů. Cílem učitele by v tomto případě



mělo být doplnění klíčových informací v takovém rozsahu, aby si žák byl schopen s porozuměním osvojovat další znalosti a dovednosti. Na tomto místě je třeba zdůraznit nezastupitelnou úlohu výuky českého jazyka. S řadou lingvistických termínů se žáci setkají nejprve v jeho rámci. Pak na tyto znalosti navazuje výuka cizích jazyků. Tuto skutečnost by si učitelé českého jazyka měli uvědomit a přizpůsobit jí metody a cíle výuky. Především se musí zaměřit na logické propojení poznatků a tvoření mentálních map (Škoda, Doulík, 2011). Dále je nutné teoretické znalosti převádět do praxe. Při výuce českého jazyka tak lze využít práci s nejrůznějšími slovníky (např. výkladovými, překladovými, etymologickými) a odbornou literaturou (např. Naše řeč, Slovo a slovesnost).

V posledním ročníku střední školy by měli učitelé provést, mimo jiné, i analýzu znalostí termínů a schopností je vysvětlit a zařadit do správných souvislostí v rámci jedné disciplíny i v rámci mezipředmětových vztahů. Velká pozornost by měla být věnována definicím. Zde je nutné zdůraznit, že definice nesmí být pouze mechanicky memorovány, ale vyučující si musí stále ověřovat, zda a do jaké míry jsou žákem pochopeny. Tedy zda a do jaké míry žák zvládne obsah definice prakticky aplikovat. Cílem je, aby žáci měli terminologické znalosti v takovém rozsahu, který umožňuje získávání dalších vědomostí buď samostudiem, nebo na dalším typu školy.

Dále by se učitelé měli nutně zaměřit na některé další okruhy problémů. Na základní škole se jedná např. o běžnou praxi, kdy vyučující v zájmu urychlení procvičování v rámci morfologie nahradí názvy slovních druhů číslicemi (slovní druhy se probírají v rámci učiva 1. stupně ZŠ, žáci zde ještě nejsou zruční ve vyhotovování grafického záznamu), případně v syntaxi vztahy mezi větami grafickými symboly (často vlastní provenience). Žákům, zvláště prospěchově méně úspěšným, se stává, že v závěru školní docházky vlastní termín zapomenou a znají pouze číslice nebo grafické znaky. Na takové znalosti však na střední škole nemohou navázat. Dalšími termíny, jimž je nutno věnovat zvýšenou pozornost, jsou kmenotvorná přípona a koncovka. Vysvětlení obou je složité, proto učitelé, patrně pro usnadnění pochopení, příponu a koncovku spojí pod jeden termín přípona (případně koncovka). Důsledky takového zjednodušení jsou totožné jako u výše zmíněného číslování slovních druhů. Stejně tak dochází ke spojení termínu gramatická kategorie s označením kategorie. To vede k tomu, že pod termínem gramatické kategorie, který je přesně vymezen, pak žáci rozumí i vzory u jmen a třídy a vzory u verb. Při dalším studiu na SŠ (případně lingvistických oborů VŠ) se pak dopouštějí chyb. Mnozí navíc nejsou po takto probrané a zafixované látce schopni pochopit princip a konkrétní funkci gramatických kategorií, což je v případě studia českého jazyka i dalších, zvláště flektivních jazyků, značný hendikep.

Na středních školách by se žáci měli seznámit i s mezinárodními ekvivalenty některých českých termínů. Minimálně by měli zvládnout mezinárodní terminologii slovních druhů, pádů, čísla, slovesných časů, slovesného způsobu, dále mezinárodní odborné názvy pro samohlásku, souhlásku, dvojhlásku, pro slova zdobnělá, mnohoznačná, souznačná, souzvučná, pro první, druhý a třetí stupeň adjektiv.

Veškeré termíny je možné procvičit na praktickém materiálu slovníků, s nimiž by se žáci základních i středních škol měli běžně setkávat při výuce českého jazyka i jazyků cizích. Tato vazba na praxi upevňuje dovednost s tímto materiálem pracovat a umožňuje získat více informací, jež tyto příručky poskytují. Zároveň tak v žácích nevzniká pocit, že získané znalosti jsou pouze akademického rázu, a tedy nepotřebné.

## **Literatura**

SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*, Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠKODA, J., DOULÍK, P.: *Psychodidaktika*, Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.

PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.  
Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze  
olga.palkoskova@pedf.cuni.cz

# **APLIKACE APPLICATIONS**



# INTERTEXTOVOST JAKO MOŽNÝ ZDROJ NEPOROZUMĚNÍ UČEBNÍMU TEXTU

**Radka Holanová**

***Abstrakt:** V článku se věnujeme intertextovosti jako jedné z možných příčin neúspěchu žáků na ZŠ při recepci textu. Zabýváme se teoretickými přístupy k vnímání intertextovosti a signalizaci intertextového navazování ve vědecké literatuře, demonstrujeme obtížnost vnímání intertextuality na subjektivních názorech středoškoláků dotazovaných v rámci výzkumné sondy a následně podrobně analyzujeme vybrané učebnice z hlediska výskytu a formy intertextovosti.*

***Klíčová slova:** intertextovost, recepcce textu, interpretace, učební text, porozumění textu, informativnost*

***Abstract:** The paper focuses on intertextuality as one of the potential causes of pupil's lack of success during perception of a text. We deal with theoretical approaches to perception of intertextuality and signalling of intertextual links, demonstrate difficulty of such perception on subjective opinions of students and subsequently analyse in detail certain textbooks from the point of view of occurrence and form of intertextuality.*

***Key words:** intertextuality, perception of a text, interpretation, textbook, text comprehension*

V současné době lingvisté zkoumají intertextovost z mnoha hledisek. Intertextovost v elektronických textech zpracovává Hoffmannová (2006), v mluvených projevech mládeže např. Čapková (v tisku), Kottenová (2009), intertextovost v reklamních textech Čmejrková (2000) či Čapková (2009), ve filozofických textech např. Schneiderová (1999), v literárních textech např. Pfeffer (1995), Štochl (1999) atd.

V článku se budeme věnovat intertextovosti jako možné příčině neúspěchu žáků při recepci textu, resp. porozumění učebnímu textu, tedy jako jedné z možných příčin školní neúspěšnosti. Zhodnotíme nejprve teoretické přístupy k vnímání intertextovosti a signalizaci mezitextového navazování. Dále se zaměříme na subjektivní pocity studentů při vnímání textů, které obsahují intertextový

odkaz. Následně na základě analýzy vybraných učebnic stanovíme, do jaké míry může být intertextovost překážkou při interpretaci učebních textů, a to jak intertextovost úzce vymezená (tedy jako navazování textu na jiný text, které je součástí významové výstavby navazujícího textu, např. Homoláč 1994, 1996), tak široce pojímaná (odkazování k všeobecným znalostem a hodnotám, citace v odborných textech atd., Příruční mluvnice češtiny, 1996). Podle některých autorů se totiž z hlediska recepce intertextových vztahů některé cizí elementy v navazujícím textu uplatňují spíše jako jednotky kulturního kódu než jako elementy konkrétního pretextu (Homoláč, 1996). Ani v našem nejširším pojetí však intertextovost nebudeme chápat tak široce, jak ji chápali francouzští poststrukturalisté, tedy jako vlastnost všech textů.

1. Vědci zabývající se intertextovostí předpokládají, že intertextuální navazování má vliv na změnu toku čtení, že nějak ovlivňuje lineárnost čtení. Čtenář, který si při vnímání textu uvědomí intertextuální vazbu, se na chvíli pozastaví. Tento segment bude vnímat odlišně od čtenáře, který intertextovou vazbu neodhalí. Nabízí se také otázka, jak se čtení intertextové od neintertextového liší kvalitativně. Interpretace s odhalenou intertextovou vazbou se určitě stane plnější. „Pokud recipient intertextový odkaz přehlédne, text bude postrádat svůj záměr, který se skládá z otevření dialogu mezi pretextem a cílovým textem“ (Plett, 1991, s. 15 [překlad z angličtiny R. H.]). Nepochopením intertextového odkazu čtenář může naprosto změnit smysl vnímaného textu.

Pokud je příjemce schopen vnímat v textu intertextovost, pak průběh recepce probíhá podle Z. Ben-Poratové (1976, s. 110n) v těchto fázích<sup>1</sup>:

1. rozpoznání segmentu v textu a jeho odkaz na jiný text, např. na román nebo drama;
2. identifikace evokovaného textu (pretextu), což je vlastně výsledek první fáze – zde však jde o přesné určení východiskového textu;
3. modifikace počáteční interpretace segmentu v aluzivním textu (posttextu) na základě obohacení informací z evokovaného textu;
4. aktivizace evokovaného textu jako celku, tj. aktivizace všech součástí intertextuálního procesu, čímž aluze (odkaz, citace) nabude v textu vícero významů.

Protože recepce probíhá v tolika fázích, může intertextovost pochopitelně působit jisté obtíže. Navazující text svůj vztah k pretextu často nějakým způsobem signalizuje. Odkazování tedy můžeme rozdělit na signalizované a nesignalizova-

---

1 Srov. tři fáze percepce dle H. F. Pletta: desintegrace, verifikace, reintegrace. Více viz Plett, 1991, s. 16.

né.<sup>2</sup> Z. Ben-Poratová ve své studii o aluzi signálem (marker) rozumí: „element či soubor elementů textu, který lze vždy identifikovat jako náležející k jinému, nezávislému textu. S pretextem spojuje signál metonymický vztah: signál slouží k identifikaci pretextu, ale především aktivizuje jeho další elementy“ (Ben-Porat, 1976, s. 319, citováno dle Homoláč, 1994, s. 99). Takto chápaný signál směřuje k jinému textu pouze čtenáře, který tento text zná.

Mezi signály mezitextového navazování patří podle Homoláče (1994, s. 100n):

1. grafické odlišení, např. jiný typ, jiná barva písma, uvozovky. Tyto prostředky jsou ovšem víceznačné: v daném textu mohou signalizovat ironii, napomáhat členění textu, suplovat prostředky fonické atd.;
2. jazyková, případně stylová nesourodost daného elementu souboru s navazujícím textem jako celkem nebo s bezprostředním kontextem;
3. výrazy tematizující navazování daného textu na jiný text, jiné texty, resp. cizost jistého elementu, souboru elementů nebo příslušnost těchto elementů k jinému textu, souboru textů. Příslušnost jistého elementu k jinému textu nebo navazování na jiný text mohou být tematizovány v titulu, ve vlastním textu, v poznámkách, předmluvě, v komentářích atd.;
4. data spojená s narozením nebo smrtí autora pretextu nebo s pretextem samým (letopočty 1836–1936 v podtitulu Hrubínovy *Tváře bez podoby* odkazují k 100. výročí Máchovy smrti a vydání *Máje*);
5. vlastní jména (jména autora pretextu, postav pretextu nebo jiná jména přítomná v titulu, podtitulu nebo vlastním textu).

Čtenář vlastně přítomnost odhalených odkazů k jinému textu vnímá jako instrukci „čti daný text v několika rovinách“, přičemž vhodně zvolený signál mezitextového navazování může čtenáři (žákovi) výrazně usnadnit recepci textu, aktivizovat jeho jazykově kognitivní bázi.

2. Na základě sondy nedávno provedené na pražských středních školách<sup>3</sup>, která zkoumala přístup studentů k intertextovosti na publicistických textech (především reklamách a novinových článcích, podrobněji viz Čapková, 2009), můžeme shrnout tyto poznatky: pokud studenti intertextovost identifikují, texty je zaujmou, ocení jejich humor, vtip, originalitu, nápaditost: (reklama) *je vtipnější; je aspoň trochu vtipná; má určitý vtip; humor; je legrační; vtipný slogan; vtipný a roztomilý slogan; člověk se u ní může zasmát; originální nápad s vtipným podtextem, na rozdíl od suchopádného prostého sdělení v B; má vtipnější nápad; nápaditá; je v ní aspoň nápad; originální nápad; není stejná (nudná) jako ostatní; má pointu.*

2 Srov. rozdělení signalizace dle Otruby na odkazování ostentativní a zastírané (Otruba, 1994, s. 12) a dle Pletta na explicitní, implicitní a neexistující (Plett, 1991, s. 12).

3 Výzkum na základních školách dosud neproběhl.

Někteří respondenti explicitně uvedli, že je návaznost textu na jiný text zaujala, přičemž zčásti byli schopni tento pretext pojmenovat. Jako důvod uváděli např.: *narážka na písničku Komáři se ženili; připomíná písničku Komáři se ženili; navazuje na písničku Komáři se ženili; přeformulovaný úryvek z písničky je pro mě lepší než trapný rým; v Běčku to je jen nějaká rýmováčka, ale A má nějaký podtext, navíc na písničku Komáři se ženili, která je docela legrační; vtipná parafráze na známou písničku.*

Mnozí studenti si ovšem uvědomují jistou náročnost interpretace textu, např.: *vtipná upoutávka s asociací na písničku, ale musí u toho člověk přemýšlet; využití známé písničky podle mě donutí člověka o reklamě přemýšlet; člověk u toho musí přemýšlet; musím si ji prohlédnout důkladněji, abych zjistila, o co jde; nutí mě přemýšlet o významu svatebního oznámení. O zvýšených nárocích na interpretaci textů založených na intertextovosti svědčí i následující hodnotící výroky: *protože nad ní budu tejdén přemýšlet; na první pohled nic společného – musím přemýšlet...; nutí mě proto ke zvýšené pozornosti apod.* Prodlouženou dobu recepce si uvědomuje i následující studentka: *Donutí mě, abych si tento „rébus“ vyluštila. Tudiž mě zaujme přibližně na 30 sekund.* (Všechny výše zmíněné výroky patří studentům, kteří intertextovost vnímali pozitivně.)*

Naopak publicistické texty, do nichž intertextovost nebyla zapojena, vnímali studenti jako *jednodušší; stručné; jasné; srozumitelnější; přehlednější; střízlivější, trefnější, výstižnější* apod.

Opět je patrné vnímání intertextovosti jako intelektuální zátěži, něčeho, co vyžaduje příliš mnoho aktivity: *u A jsem musel dýl přemejšlet, než jsem to pochopil; není potřeba se na ni soustředit; člověk nemusí luštit, co se mu chce sdělit; nemusí se u ní přemýšlet* (sdělení studentů, kteří dali přednost textům bez intertextovosti).

Přes vyšší nároky kladené na recipienta není vyjadřování v několika rovinách pro mládež ničím neobvyklým. Souvisí se snahou o originalitu vyjadřování, sklonem k jazykové hravosti a tvořivosti, ironickým nádechem či tvořivostí (viz též např. Hoffmannová, 2000, Rysová, 2003, Jaklová, 1994). Mladí lidé zapojují intertextové odkazy do rozličných diskurzů. Oblíbené jsou zejména pretexty, které svým ironickým či humorným laděním podtrhují jejich stylizaci či image (srov. např. Kotenová, 2009). K citovaným zdrojům patří např. oblíbené filmy (*Víš co, Sašo...? /Pelíšky/ Plha se hlásí! /Marečku, podejte mi pero/*), večerníčky či pořady pro děti (*Pozór, jdou k vám kuřátka! Pá pá, lálá*) nebo reklamy (*Budeš tady, až se vrátím? /Azurit/ Mattoni už není! A co teď? Teď si dáme Deli! Když ji miluješ, není co řešit! /Kofola/ Je to nějaký rozbitý! /jogurt Müller mix/ atd.* (Více viz Holanová, 2010–11). Pokud takovéto texty umí mládež vytvořit, můžeme předpokládat, že je umí také interpretovat.



3. Pro analýzu dle výše zmíněných kritérií jsme vybrali čtyři učebnice českého jazyka pro ZŠ (SPN a Fraus) a tři učebnice jiných předmětů (Vlastivěda, Zeměpis a Dějepis od SPN). Vybrali jsme učebnice nejfrekventovaněji užívaných nakladatelství. Abychom měli zástupce prvního i druhého stupně, vybrali jsme pátý a šestý ročník. Intertextovost v literárních dílech obsažených v čítankách jsme prozatím ponechali stranou. Jedná se o jev, který si zaslouží vlastní, podrobnější analýzu, intertextovost zde zastává jinou roli.

Analýza **učebnic českého jazyka** prokázala následující:

Většina zapojených intertextových odkazů má podobu zmínění názvu nějakého literárního, divadelního či filmového díla nebo jejich protagonistů. Nejedná se tedy o intertextovost, kdy je pochopení odkazu nutné pro interpretaci textu (podobně viz i dále)<sup>4</sup>. Pretext se nestává součástí významové roviny navazujícího textu, a to mimo jiné i proto, že se často jedná o izolovaná slovní spojení. Tímto způsobem bývá procvičováno např. psaní i/y v přivlastňovacích přídavných jménech (*Svěrákov- filmy, Karafiátov- Broučci, Foglarov- knížky, Foglarov- Hoši od Bobří řeky, Boříkov- lapálie, babička četla Karafiátov- Broučky, Krokov- dcery*) či tvary přivlastňovacích přídavných jmen obecně (*Četl jsi (Foglar) knihu Záhada hlavolamu? / Převeďte do množného čísla: blanický rytíř.*), psaní n/nn (*Proda-á nevěsta*), psaní s/z (*S/Z tebou mě baví svět*) apod.

Cvičení v kapitole o číslovkách sice vyžaduje znalost daných knížek, ale pretext není významově zapojen do okolního textu, opět tedy nevzniká další významová rovina (*Doplňte číslovky do názvů knih: Karel Poláček: Bylo nás \_\_\_\_\_, Jules Verne: \_\_\_\_\_ roky prázdnin, Václav Čtvrtek: My \_\_\_\_\_ a pes z Pětipes.*).

Znalost pretextu není nutná ani pro splnění následujících úkolů (*Určete pády vyznačených podstatných jmen: Mezi mé oblíbené filmy patří Tři oříšky pro Popelku. / Kazi, Teta a Libuše byly Krokovy dcery. Podmět je \_\_\_\_\_.*).

Podobným způsobem využívají autoři lidové písně (*P-jme píseň dokola, oko- lo..., B-ží voda, b-ží, po kameni šustí..., Kolíne, Kolíne, stojíš v p-kné rovině..., Za našich mladejch let, bejval sv-t jako kv-t /.../*) či trampské písně (*Doplň vlastní jména do textů písní: Na břehu \_\_\_\_\_ stojí tulák starý..., Tyhle žlutý růže z \_\_\_\_\_ budeš pořád mít už rád. Ruty-šuty \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, ...krásná, bláhová \_\_\_\_\_ /.../*).

---

4 Při zkoumání učebnic českého jazyka vyvstala otázka, zda vůbec v tomto případě jde o intertextové odkazy. Pokud se však přikloníme k progresivnímu pojetí intertextovosti (Homoláč, 1996, s. 9) či k širšímu pojetí v Příruční mluvnici češtiny (1996, s. 657), pak se o intertextovost jistě jedná. I v případě izolovaných slovních spojení se de facto jedná o koláž či montáž, což je od podstaty intertextový žánr (Markiewicz, 1988, s. 260-262).

Obecně můžeme konstatovat, že se jedná o pretexty přiměřené věku recipien-  
tů, často se jedná o pohádky (např. *Tak se teď pěkně posadte a společně se podíváme  
na moc hezkou kreslenou pohádku o Sněhurce. / Večerníčky o Krakonošov- sledují  
s oblibou i dospělí. / Některé Fíkov- sny byly opravdu zvláštní. Fíkov- bylo nutno  
postavit větší boudu. / Mám ráda Svěrákov- a Uhlířov- písničky. / Jedna z Anderse-  
nov- ch pohádek se jmenuje Císařov- nové šaty. / Děti se rády díval- na večerníček  
o čmelácích. V něm se čmeláci naz- vali včel- medv- dci. / Králov- rádci. / Napište  
věty správně: Matka děda Vševěda vyskala ve vlasech.*).

Pohádkové motivy se objevují i v příkladových větách výkladu o stupňování  
adjektiv (*První princezna byla krásná, druhá byla krásnější, třetí byla ze všech  
nejkrásnější.*), v cvičení na rozlišování tvarů zájmen osobních, přivlastňovacích  
a ukazovacích (*Byl jednou jeden král a ten měl tři syny*) či při procvičování pra-  
vopisu předpon a předložek s/z (*Honza si na cestu svázal/sbalil ranec. Obušku, \_  
pytle ven! Pohádky \_ iglú, králíci \_ klobouku, Jak Anče \_ komtesou k modrému \_  
nebe přišly. /.../*).

Do následujícího slohového úkolu jsou sice pohádkové postavy významově  
zapojeny, ovšem předpokládáme, že vzhledem k obecné znalosti pretextu nemo-  
hou způsobit obtíže při porozumění textu (*Dokončete uvedenou zprávu: Maškarní  
karneval /.../ V průběhu dopoledne se společenský sál mateřské školy zaplnil Karkul-  
kami, Sněhurkami, Popelkami a vílami, ale také loupežníky a čerty.*).

Obecné znalosti pohádek využívají i další slohová cvičení (např. opravování  
slohových chyb v příběhu o *Jeníčkovi a Mařence* či vytvoření jiného zakončení  
pohádky *Červená Karkulka*).

Ve slohové části učebnice nalezneme také četné ukázky z různých reálných  
textů, ovšem nejedná se o intertextovost v nejužším pojetí, text není zapojen  
do významové struktury textu, ale stojí sám o sobě (*Mach a Šebestová, Hobit,  
Mikulášovy patálie* atd.). Texty bývají částečně upraveny (*podle Miloše Macourka,  
podle J. R. R. Tolkiena, podle René Goscinnyho* atd.). Učebnice nakladatelství Fraus  
(6) využívá popularity příběhu o Harry Potterovi (*Slovním druhem označeným  
číslicí doplňte příběh: Harry se 5 před terárium 8 pozorně se 7 hada 5. Nijak by 3 ne-  
překvapilo, kdyby 1 sám umřel nudou – neměl 7 sebe nikoho jiného než 2 lidi... /.../*).

Pokud je v textu zapojen skutečný intertextový odkaz, autoři učebnice nabá-  
dají k vyhledávání informací (*/.../ Celou jednu písničku jsem si vychutnával pocit,  
že jsem tak trochu něco mezi králem, D´Artagnanem [dartaňanem] a kovbojem.  
/.../ Kdo je D´Artagnan? Pokud to nevíte, vyhledejte potřebnou informaci na in-  
ternetu.*). Ale např. ukázka z filmového scénáře filmu *Marečku, podejte mi pero*  
obsahuje komickou scénu s rodinou Hujerů na třídní schůzce. Domníváme se,  
že v tomto případě bez předchozí znalosti filmu nebude mít ukázka kýžený efekt,  
resp. jméno Hujer nebude mít konotace, které umožní žákům interpretovat text

ve všech rovinách. Podobně je nutná znalost pretextu při interpretaci části textu uvozující slohové cvičení zaměřené na telefonování (*Denně jsou stovky věcí, které musím říct kamarádkám, bez mobilu bych se cítila jako Robinson na pustém ostrově.*).

Dalším často využívaným pretextem jsou větné i nevětné frazémy. Zjištěné nedostatky žáků ve znalostech frazeologie, upadání lidových frazémů do zapomnění (např. Čechová, 1998, s. 74n.) pravděpodobně vedlo autory k hojnému zapojení cvičení pracujících s příslovími, rčeními, pranostikami a dalšími frazémy. (Uvádíme pouze příklady cvičení, v učebnicích se jich nachází více.)

Mnohá cvičení jsou přímo zaměřena na ozřejmování významu frazémů (*Vysvětlete význam těchto vět: Tam chcipl pes. Ani pes po něm neštěkne. Starého psa novým kouskům nenaučíš. Jde mu to jako psovi pastva. Každý pes jiná ves. /.../*). Někde je naopak znalost přísloví/ frazému nutná pro splnění úkolu (*Do vět doplňte vhodné přídavné jméno a určete, zda je to přídavné jméno měkké, nebo tvrdé: Nechlub se ... peřím. Ve zdravém těle ... duch.*). Jindy je přísloví pouze jednou z dalších možností, jak rozšířit škálu textů se zapojením probírané látky, např. sloves (*Doplňte do přísloví vhodná slovesa a určujte jejich osobu, číslo, způsob a čas. Pokud tato přísloví neznáte, vybírejte slovesa z nabídky. S poctivostí nejdál \_\_\_\_\_. Trpělivost \_\_\_\_\_ růže. Tichá voda břehy \_\_\_\_\_. Jak si kdo \_\_\_\_\_, tak si \_\_\_\_\_ dne vřed večerem. V nouzi \_\_\_\_\_ přítele. /.../*), vyjmenovaných slov (*Zv-k je železná košile*), slov s opačným významem (*Opravte přísloví tak, že podtržená slova nahradíte antonymy: Lež má dlouhé nohy. Když se dva perou, třetí pláče. Pomalů nabyt, pomalů pozbyl. Žádná kaše se nejí tak studená, jak se uvaří. Staré koště špatně mete. /.../*), číslovek (*Vyhledej v příslovích číslovky a urči jejich druh: Devatero řemesel, desátá bída. Když se dva perou, třetí se směje. Ryba a host třetí den páchnou. Stokrát nic umožilo vola. Dvakrát měř, jednou řež. /.../*) či předložek (*Doplň předložky: Dávej – rozumem, ber – rozvahou. – čistého pramene plyne čistá voda. Žádný učený – nebe nespád. Není dýmu – ohně /.../*). Rozšiřuje se tak škála přísloví, která si mají žáci možnost osvojit, což je velmi žádoucí.

Pranostiky jsou někdy zapojeny jako předmět výuky, nepředpokládá se jejich znalost pro porozumění textu (*S různými dny a měsíci v roce bývají spojeny pranostiky, které sdělují zkušenosti týkající se přírodních jevů, zejména počasí. Např. Medardova kápě čtyřicet dní kape. Znáte nějaké další pranostiky? Vysvětli lidové pranostiky: Svatý Martin přijede na bílém koni. /.../ Má-li Ondřej na stromech kapky, bude příští rok hodně ovoce.*) Jindy je jejich znalost nutná pro úspěšné splnění úkolu (*Doplňte vynechaná přídavná jména: Únor ... pole sílí.*).

Recepte textů učebnic českého jazyka dále předpokládá znalost některých termínů z dějepisu (*Po zániku feudalismu se obyvatelstvo mohlo volně stěhovat z místa na místo, a proto se rozdíl mezi nářečnými zmenšovaly.*), zeměpisu (*zemský*

*plášť, sněhové pole, s monzunovými dešti, ob-žnice Slunce*), biologie (*nezb-tné b-lkoviny*), fyziky (*Pračka m-la zřejm- špatné uzem-ní, teplotní ro-tažnost*). Kupříkladu k odlišení *poddaný feudála – podaný nápoj* je znalost termínu feudál nutná pro pochopení rozdílu mezi slovy, resp. k pochopení významu slova *poddaný*.

Na znalostech zeměpisu je pochopitelně specifickým způsobem postaveno učivo o pravopisu místních jmen, resp. velkých či malých počátečních písmen. (Pravopis vlastních jmen obecně vyžaduje velké množství obecných kulturních znalostí.) Shrňme, že příklady v učebnici, jak ve výkladu, tak ve cvičeních, jsou i přes komplikovanost látky vybrány velmi vhodně, jsou jasné, srozumitelné, jednoznačné, přiměřeně didakticky zpracované, zjednodušené pro předpokládaného recipienta.

Některá cvičení jsou na znalostech zeměpisu přímo založena: *Vyber ze zá- vorky vhodné slovo a text napiš správně* (z předchozího textu víme, že Mario je v Itálii.): *Tadeáš a jeho rodiče vyjeli v (srpnu – lednu) za Mariem. Jeli na (sever – jih). Projeli přes (čínu – rakousko). Přejeli (alpy – tatry). Přijeli do hlavního města Itálie (londýna – říma).*

Nutná znalost zeměpisu se promítá nejenom při výběru vhodného počátečního písmene, ale i do navazujících cvičení, která vhodně podporují mezipředmětové vazby (např. *vysvětlete rozdíl mezi průlivem a průplavem*).

Připomeňme též, že žáci se za pomoci učebních textů učí citování zdrojů – jednu ze základních forem intertextovosti. Zejména v učebnicích SPN je na to kladen velký důraz. U ukázek je vždy uveden zdroj. V případě, že cvičení instruuje žáky, aby si připravili referát nebo krátkou informaci o nějakém jevu, opakovaně upozorňuje, aby nezapomněli uvést, z jakých zdrojů čerpali (např. u procvičování pravopisu adjektiv *tuniský, bangladéšský, lotyšský*: *Připravte si krátkou ústní informaci o tom, kde leží Lotyšsko, Tunis a Bangladéš, jak se nazývají jejich hlavní města /.../. Nezapomeňte uvést, kde jste tyto informace získali.*)

Neopomeňme fakt, že v učebnicích najdeme i samostatné kapitoly o přímé řeči, a to jak o jejím grafickém znázornění, tak o jejím podílu na oživení vypravování. Podle některých pojetí je přímá řeč také jedna z forem intertextovosti, ovšem nedomníváme se, že by při znalosti interpunkčních pravidel jejího označování mohla mít negativní vliv na recepci textu.

**Učebnice vlastivědy, zeměpisu a dějepisu** pochopitelně obsahovaly oproti učebnicím českého jazyka intertextové odkazy poněkud jiného rádu:

Pokud se k probíranému regionu, časovému období či jinému tématu ve Vlastivědě (5. třída) váže nějaké literární dílo či pověst, obvykle se k němu vztahuje některý z úkolů (např. *Znáte pověst o Blanických rytířích? Zjistěte, o čem pověst*

vypráví. / Ze Středočeského kraje pochází nejznámější český kocour. Jmenuje se Mikeš a je z Hrusic. Zjistěte jméno autora příběhů kocoura Mikeše, s nímž jsou právě Hrusice spojené. / Znáte pověst o tom, jak vznikl název propasti Macocha? Vyhledejte si ji a zjistěte, o čem vypráví. Nebo obecněji: Znáte z pohádek, z filmu, z četby příběhy lidí, kteří žili šťastný život, přestože nebyli bohatí? Proč myslíte, že to tak bylo?) nebo je pověst či kniha zmíněna přímo ve výkladovém textu (V kraji se nachází hora Říp, spojená s pověstí o příchodu praotce Čecha na naše území. / Mnoho návštěvníků kraje míří do Babiččina údolí, spojeného s dětstvím spisovatelky Boženy Němcové. Vylíčila ho ve známé a také opakovaně zfilmované knize Babička. / Juraj Jánošík je postava ze slovenské historie. Vypráví o něm i řada pověstí.).

Zmiňované texty či jeho protagonisté jsou často vybírány s ohledem na recipienty (*Kašpárek, Rychlé šípy, Spejbl a Hurvínek, Dášeňka čili život štěněte apod.*).

Použité či citované odborné a právní texty jsou předmětem výkladu a žáci se s nimi teprve seznamují (*Listina základních práv a svobod, Charta 77, Ústava Československé republiky, Seznam světového kulturního dědictví UNESCO apod.*). Pokud autoři učebnice pracují s citátem, nepředpokládají jeho znalost, ale vyzývají k zamyšlení („*Země nepatří člověku. Člověk neupletl pavučinu života, je jedním z jejích vláken. Cokoli činí té pavučině, činí sám sobě.*“ *Pokuste se vysvětlit, co měl indiánský náčelník na mysli.*).

Jediným intertextovým odkazem v nejužším slova smyslu je zadání projektového úkolu na konci učebnice, který se jmenuje *Všechny cesty vedou nakonec stejně k nám!* Ne všichni žáci pravděpodobně znají ekvivalent latinského přísloví *Všechny cesty vedou do Říma*, k němuž je zde odkazováno, a může jim tak uniknout jedna významová vrstva textu. Pro práci na projektu to ovšem nebude podstatné.

V učebnici zeměpisu (6. třída) se často vyskytují nevysvětlené či jen velmi obecně vysvětlené termíny, ovšem učebnice vždy odkáže do příslušného předmětu, kde bude látka žákům ozřejmena. Je však otázka, zda je to dostačující pomůcka pro úspěšnou recepci textu (*O stupních a úhlech se budete učit v matematice. / O záření Slunce a jeho využití se dozvíte více ve fyzice. / O geologických vědách se budete učit v přírodopise apod.*). Termínů je v učebnicích přirozeně podstatně více než ve vlastivědě, někdy nejsou vysvětleny ani v závěrečném slovníčku (*čirok, plstnatost, dropi, sobol, kytovci, pižmoň apod.*), ovšem to není předmětem našeho zkoumání.

Místy text odkazuje k obecným kulturním hodnotám, ale nepředpokládá jejich znalost pro interpretaci textu (*Thalés z Miletu se například domníval, že Země je velká kruhová deska, která pluje na oceánu /.../*), táže se po autorech citátů (*Víte z výuky dějepisu, kdo pronesl známý výrok „A přece se točí“?*) či vyzývá ke zjištění znění jiných textů či všeobecných kulturních hodnot (*Zjistěte od učitele tělesné*

výchovy, jak zní vodácký pozdrav. / Zjistěte v hudební výchově aspoň jednoho hudebního skladatele, který se inspiroval některým vodním tokem (náповěda: např. Vltavou)). Vhodným způsobem tak podporuje mezipředmětové vztahy.

Jediný vícevrstevný intertextový odkaz se vyskytuje v názvu kapitoly o vodě (*Teče voda, teče*), ovšem neznalost písně nijak neohrozí interpretaci textu, pravděpodobně recipienta ani nijak výrazně nezatíží, žákovi pouze unikne snaha o oživení odborného textu. V následujícím cvičení mu může být odkaz objasněn (*Vzpomenete si na nějakou písničku, kde se objevuje voda – název řeky, rybníka, moře, oceánu?*).

Učebnice dějepisu (6. třída) též podporuje mezipředmětové vazby (např.: *A proč se v močálu nebo rašelině tělo uchová? Znáte ještě jiná prostředí, kde se tělo (nebo jiné organické látky) mohou neporušený uchovat stovky let? Poradit vám může vyučující přírodopisu nebo chemie.*).

V některých cvičeních jsou žáci dotazováni, zda znají pověsti vážící se k vykládanému tématu (*Používání ohně je v dějinách lidstva nesmírně důležitá věc – tak důležitá, že se o tom vyprávějí pověsti. Znáte nějakou?*), jinde text k pověsti odkazuje obecně (*Nezapomeňte, že megality (převážně menhiry) jsou i u nás. Většinou se k nim pojí pověst o za trest zkameněném člověku.*) nebo jsou žáci s bájí či pověstí stručně seznámeni (*Epos o Gilgamešovi, Krétské báje a pověsti (O Minotaurovi), pověsti o Troji*). Podobně pracují s pohádkovými bytostmi (*Určitě znáte celou řadu českých lidových pohádek /.../ Když se někdo například utopil v řece, lidé si představovali, že ho pod hladinu stáhl zlý vodní duch – a tak vznikl vodník. /.../ Najdete v pohádkách další takové bytosti?*).

K odlehčení a přiblížení látky o Keltech je využita ukázka z oblíbeného komiksu Asterix a Obelix (*Kromě různých ozdob milovali Keltové také barevné látky – pruhované a kostkované. V tom se autoři Asterixe a Obelixe nemýlili.*).

Učebnice též neopomijí přiblížení kulturních frazémů, které mají původ v Řecku (*Zjistěte, co znamená, když se řekne: danajský dar, Achillova pata, jablko sváru, sisyfovská práce, Tantalova muka, Prokrustovo lože. / Víte, co znamená, když se řekne „nosit sovy do Atén“? Které české rčení tomu odpovídá?*) a Makedonii (*Víte, co znamená, když se řekne, že někdo rozetnul gordický uzel? A jak toto úsloví souvisí s Alexandrem Makedonským?*). Získané informace žákům také umožňují interpretovat vznik názvů současných (i historických) kulturních reálií, a tedy i přidružených konotací (*Olympijské hry, maratonský běh, vandalové, fotbalový klub Sparta, Hippokratova přísaha, Spartakiáda*).

V analyzovaných učebnicích se také objevily ukázky nejrůznějších jiných textů (v nejširším sémiotickém slova smyslu): pohlednice, prospekty, mapy, prvorepublikové reklamy, fotografie z filmu či baletu, ukázky klínového a obrázkového písma, hieroglyfů, odkazy k webovým stránkám (*Podrobně se o počasí dozvíte*

z internetových stránek <http://wwwchmi.cz> – Český hydrometeorologický ústav.), televizním zprávám, resp. předpovědi počasí (*Sledujte v televizi zprávy o obsahu ozonu ve vzduchu.*). Učební texty vyzývají k využití jiných dostupných tištěných materiálů (např. *Školního atlasu Evropy*, encyklopedií), internetu, nabádají k ověřování informací z různých zdrojů.

## Závěr

Učební texty obsahují intertextové odkazy (v nejužším pojetí, tedy odkazy, kdy je text srozumitelný jen díky existenci jiných textů, resp. pretext se stává součástí významové roviny navazujícího textu, má vliv na změnu linearity toku čtení) zcela výjimečně, v žádném případě nejsou učebnice intertextovostí přexponovány. Texty jsou tedy z hlediska recepce pro žáky snazší, současně ovšem nijak nenapomáhají získání kompetence intertextovost odhalit a interpretovat, ani s tímto jevem žáky neseznamují.

Malý podíl intertextových odkazů v učebnicích českého jazyka může být způsoben i tím, že se v převážné většině cvičení jedná o izolované věty či slovní spojení, není tedy v podstatě možné mluvit o porozumění textu, o interpretaci či případném neporozumění textu.

Recepci textu mohou komplikovat spíše jiné vlastnosti textu než intertextovost, zejména informativnost (především v učebnicích dějepisu a zeměpisu) či přítomnost dětem neznámých slov (*roboty, vrchnost, dráb, šatlava, rychtář, konšel, hřivna*). Je ovšem nutno zmínit, že tyto výrazy se v učebnicích českého jazyka vyskytují většinou ve cvičeních, kde mají žáci za pomoci slovníku vysvětlit slova, kterým nerozumí. Neopomíňme ani možnost, že děti význam slov znají z pohádek. V textech učebnic SPN, které neslouží k procvičování práce s příručkami, jsou archaismy, historismy či regionalismy vysvětleny pod čarou (*opucovaný, palaš, chasa*). V učebnicích nakladatelství Fraus je hojné množství slov cizího původu též vysvětleno (*mozarella, taverna*), nebo je alespoň v poznámkách po straně zdůrazněno, že se jedná o přejatá slova (*premiéra, tobogan, havárie, unikát, pneumatika, symbol* atd.).

Učební texty ostatních předmětů (*vlastivěda, dějepis a zeměpis*) jsou složité, informačně nasycené, obsahují hodně slov cizího původu a termínů, které ovšem bývají ve valné většině vysvětleny (*okupace, gestapo, protektorát, recyklace, diskriminace, kapitulovat, totalita, emigrace* atd.) či znázorněny nákresem nebo obrázkem (*hrásť, vrása, příkopová propadlina, půdní horizonty* atd.); učebnice dějepisu obsahuje na konci každé kapitoly slovníček. Ovšem ani tyto texty neobsahují intertextovost, která by mohla působit interpretační obtíže. Jedná se o intertextovost ilustrující, objasňující, usnadňující recepci.

Podle našich zjištění tedy intertextovost v učebnicích nemůže ztěžovat vnímání učebního textu. Učebnice spíše budují základnu oněch obecných kulturních vědomostí, k nimž je pak možno odkazovat, než aby samy k textům odkazovaly. Řízené užití intertextovosti v učebním textu pak může napomáhat fixaci či prohlubování některých znalostí získaných v rámci jiných předmětů; prostřednictvím identifikace díla dochází k propojení s literaturou (filmem, dramatem, pohádkou, písní, konkrétním autorem...). Tato díla (texty, autoři, obecné kulturní znalosti) pak mohou být žáky vnímána jako podstatná, zásadní. Intertextovost zapojená do učebních textů tedy může podporovat další poznávání.

## Literatura

- BEN-PORAT, Z. (1976): The Poetics of Literary Allusion. *PTL, A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature*, ročník 1, č. 2, s. 105–128.
- ČAPKOVÁ, R. (2009): *Intertextualita v reklamě a její využití v hodinách českého jazyka na SŠ*. Praha: Pedagogická fakulta UK, dizertační práce.
- ČAPKOVÁ, R. (v tisku): Intertextovost a středoškolští studenti aneb „Je to nějaký rozbitý“. *Sborník z mezinárodní konference Výuka mateřským jazykům dnes*. Ústí nad Labem 5. 5. 09 – 6. 5. 09.
- ČECHOVÁ, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV.
- ČMEJRKOVÁ, S. (2000): Reklama a intertextualita aneb Vlasy dělají člověka. In GAJDA, S. (ed.). *Stylistyka IX*. Opole: Uniwersytet Opolski, s. 117–136.
- HOFFMANNOVÁ, J. (2000): Styl současných teenagerů (na pozadí úvahy o „stylech věkových“). In GAJDA, S. (ed.). *Stylistyka IX*. Opole: Uniwersytet Opolski, s. 247–262.
- HOFFMANNOVÁ, J. (2006): Intertextualita v současné elektronické komunikaci. *Teorie a empirie: bichla pro Krčmovó*. Brno: Masarykova univerzita, s. 163–174.
- HOLANOVÁ, R. (2010-2011): Jak reklamní texty ovlivňují vyjadřování středoškolských studentů. *Český jazyk a literatura*, roč. 61, č. 3, s. 118–124.
- HOMOLÁČ, J. (1994): Transtextovost a její typy. *Slovo a slovesnost*, roč. 55, č. 1, 2, s. 18–33, s. 99–105.
- HOMOLÁČ, J. (1996): *Intertextovost a utváření smyslu v textu*. Praha: Univerzita Karlova.
- JAKLOVÁ, A. (1993–1994): Existuje mluva mládeže? *Český jazyk a literatura*, roč. 44, č. 3–4, s. 54–57.
- KOTENOVÁ, M. (2009): Intertextovost v mluvě mládeže. In *Ty, já a oni v jazyce a literatuře*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, s. 167–172.



- MARKIEWICZ, H. (1988): Odmiany intertextualności. *Ruch Literacki*, roč. 29, č. 4–5, s. 245–263.
- OTRUBA, M. (1994): *Znaky a hodnoty*. Praha: Orientace.
- PFEFFER, V. (1995): Petr Bezruč bojující, spící. In *Literatura v literatuře*. Praha; Opava: Ústav pro českou literaturu AV ČR; Slezská univerzita, s. 37–40.
- PLETT, H. F. (1991): Intertextualities. In Plett, H. F. (ed.) *Intertextuality*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, s. 3–29.
- Příruční mluvnice češtiny* (1996). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- RYSOVÁ, K. (2003–2004): Slangové výrazy žáků. *Český jazyk a literatura*, roč. 54, č. 1, s. 21–25.
- SCHNEIDEROVÁ S. (1999): Mezitextové vztahy ve filozofickém diskurzu (na materiálu textu J. Patočky). In *Varia VIII*, Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, s. 66–70.
- ŠTOCHL, J. (1999): Intertextovost v poezii konkrétní a „tradiční“. In *Intertextualita v postmodernom umení*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 113–130.

#### **Analyzované učebnice**

- ČECHUROVÁ, M., JEŽKOVÁ A., CHALUPA, P. (2010): *Vlastivěda 5*. Praha: SPN.
- DEMEK, J. a kol. (2007): *Zeměpis 6*. Praha: SPN.
- HOŠNOVÁ, E.; BOZDĚCHOVÁ, I.; MAREŠ, P.; STYBLÍK, V.; SVOBODOVÁ, I. (2006): *Český jazyk 6*. Praha: SPN.
- HOŠNOVÁ, E.; ŠMEJKALOVÁ, M.; VAŇKOVÁ, I.; BURIÁNKOVÁ, M. (2010): *Český jazyk 5*. Praha: SPN.
- KOSOVÁ, J.; BABUŠOVÁ, G.; RYKROVÁ, L.; VOKŠICKÁ, J. (2011): *Český jazyk 5*. Nakladatelství Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z.; TERŠOVÁ, R. (2003): *Český jazyk 6*. Nakladatelství Fraus.
- VÁLKOVÁ, V. (2012): *Dějepis 6*. Praha: SPN.

Článek vznikl za finanční podpory Grantové agentury České republiky v rámci řešení projektu číslo (204001/2012) Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka a pod záštitou Univerzitního výzkumného centra (UNCE) *Centrum výzkumu základního vzdělávání* na UK PedF v Praze.

PhDr. Radka Holanová, Ph.D.  
Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze  
radka.holanova@pedf.cuni.cz

# UČITELÉ A KONSTRUKTIVISMUS VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA

**Gabriela Babušová**

***Abstrakt:** Příspěvek se zaměřuje na postoje a názory současných i budoucích učitelů 1. stupně základní školy ke konstruktivistickému vyučování. Podrobněji se zabývá problematikou a hledáním způsobů, jak vhodně začleňovat konstruktivistické elementy do vyučování českého jazyka. Autorka nabízí praktické náměty využití metod a forem práce, o kterých se domnívá, že jejich prostřednictvím lze do výuky českého jazyka aplikovat prvky konstruktivismu.*

***Klíčová slova:** konstruktivistické vyučování, český jazyk, učitel, náměty, metody*

***Abstract:** This paper focuses on the attitudes and opinions of current and future first level primary school teachers to constructivism teaching. In detail it deals with finding ways to appropriately integrate elements of constructivist teaching in the Czech language. The author offers practical suggestions of methods and forms of work through which she considers elements of constructivism to be applicable in Czech language teaching.*

***Key words:** constructivist teaching, Czech language, teacher, ideas, methods*

## 1. Úvodní slovo

Pedagogický konstruktivismus lze považovat za téma současnosti. Bohužel se ve své učitelské praxi setkáváme tím, že mnoho učitelů, ale i žáků základních škol se s tímto pojmem pracuje daleko méně, než by bylo s ohledem na jeho aktuálnost a potřebu žádoucí.

Stále ještě má značná část učitelů obtíže s tím, aby změnila zažitá normativy, vymanila se ze zaběhnutých kolejí a přizpůsobila se novým trendům výuky. Učí s přesvědčením, že musí dodržovat stanovený tematický plán učiva, a právě nový způsob výuky považují za časově a finančně náročný. Jistou nesnáz mohou představovat i kolegové pedagogové, kteří mají z aplikace nových trendů do výuky obavy. Pracovní prostředí a jeho členové na sebe mohou mít velký vliv. Jakákoliv inovace je bohužel s nedůvěrou přijímána i rodiči, kteří mají obavy z toho, zda bude mít jejich dítě dostatečné množství vědomostí k tomu, aby uspělo při přijímacích zkouškách na gymnázium. Mnohdy bývá škola určitou částí veřejnosti vnímána

jako konzervativní instituce, která má tendenci uchovávat si dosavadní koncepci výuky a pojetí výuky a osvědčené a zaběhnuté způsoby práce. Je tedy důležité, aby rodiče žáků a pokud možno i ostatní veřejnost byli informováni o tom, co škola dělá a proč to dělá. Na druhé straně se setkáváme s učiteli, kteří chtějí změnit způsob své výuky, touží po dalším sebevzdělání, zajímají se o problematiku tohoto pedagogického směru. Překážkou v jejich dalším vzdělávání, a to v podobě účasti na seminářích, případně zakoupení nejnovější odborné literatury, bývá nedostatek finančních prostředků.

Daleko více se pojem pedagogický konstruktivismus a jeho uplatnění dostává do povědomí budoucím učitelům, a to především díky znalostem a dovednostem, které studenti získávají v oblasti didaktik přírodovědných věd, zvláště matematiky. Na základě poznání, že principy konstruktivismu se v oblasti českého jazyka objevují spíše v rovině teoretické než praktické, jsme se v loňském akademickém roce v rámci didaktiky českého jazyka zaměřili se studenty PedF UK na začleňování konstruktivistických prvků do výuky českého jazyka na 1. stupni.

## 2. Desatero didaktického konstruktivismu

M. Hejný a F. Kuřina (2001, s. 160–161) transformují obecný konstruktivistický přístup k vyučování v tzv. didaktický konstruktivismus. Stanovují přitom deset zásad, ve kterých popisují své pojetí vyučování matematiky. Některé poznatky nabyté v matematice jsou použitelné i v didaktice českého jazyka. Níže uvedené a částečně upravené zásady považujeme za příhodné aplikovat do výuky českého jazyka na 1. stupni.

- **Konstrukce poznatků** – poznatky jsou nepřenosné. Přenosné (z knih, časopisů, přednášek a různých médií) jsou pouze informace. Poznatky vznikají v mysli poznávajícího člověka. Jsou to individuální konstrukty.
- **Zkušenosti** – vytváření poznatků (např. v oblasti pojmů, postupů, představ, domněnek, tvrzení a zdůvodnění) se opírá o informace, je však podmíněno zkušenostmi poznávajícího. Zkušenosti si přináší žák z části z kontaktu s realitou svého života, měl by však mít dostatek příležitostí nabývat zkušenosti i ve škole.
- **Podnětné prostředí** – důležité je vytvořit prostředí, které podporuje tvořivost. Jeho nutným předpokladem je kreativní učitel, dostatek vhodných podnětů na straně jedné a sociální klima třídy, jež je příznivé tvořivosti, na straně druhé.
- **Interakce** – ačkoli je konstrukce poznatků proces individuální, přispívá k jeho rozvoji sociální interakce ve třídě (diskuse).
- **Formální poznání** – vyučování, které má charakter předávání informací,

nebo vyučování, které dává pouze návody, jak postupovat, vede především k ukládání informací do paměti. To umožňuje v lepším případě jejich reprodukci, obvykle dochází k jejich rychlému zapomínání.

- **Komunikace** – pro konstruktivistické vyučování má značný význam komunikace ve třídě. Jedním z nich je neverbální vyjadřování. Dovednost vyjadřovat vlastní myšlenky a rozumět jazyku druhých je třeba systematicky pěstovat.
- **Řešení úloh** – podstatnou složkou aktivity je hledání souvislostí, řešení úloh a problémů, tvorba pojmů, zobecňování tvrzení a jejich dokazování.
- **Reprezentace a strukturování** – pro konstruktivistický přístup k vyučování je charakteristické pěstování nejrůznějších druhů reprezentace. Dílčí zkušenosti a poznatky jsou různě orientovány, tříděny, hierarchizovány, vznikají obecnější a abstraktnější pojmy.

Učitelé by se měli snažit vytvořit žákům podnětné prostředí. Z hlediska výuky českého jazyka je vhodné žákům připravit v učebně koutek pro umístění knih a tiskovin, které jsou přiměřené jejich věku a zájmům. K rozvoji komunikačních dovedností dochází právě v přirozeném spojení založeném na zájmech a zkušenostech žáků, kdy žáci na základě získaných informací a s využitím dosavadních dovedností aktivně konstruují poznatky a objevují souvislosti mezi nimi. Pokud to prostor učebny umožňuje, lze vytvořit příjemné zákoutí, které bude útulně zařízené a bude určeno jako místo ke čtení, k ověřování si zkušeností, které má žák z dřívějšího poznávání světa, k získávání dalších nových zajímavostí nebo k odpočinku. Právě knihy nám mohou v českém jazyce pomoci například s gramatickými jevy. Na stěnách třídy můžeme umístit kromě obrázků a výtvarů žáků jejich vlastnoručně vytvořené didaktické pomůcky, tabule, plakáty s aktuálně probíraným učivem. Některé z vyrobených didaktických pomůcek mohou žáci využívat i o přestávkách.

Většina současných a budoucích učitelů se shoduje v tom, že ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace najde konstruktivismus uplatnění v úkolech vycházejících ze složky literární, slohové a komunikační výchovy. Zvláště diskuse, konfrontace odlišných názorů a stanovisek podněcuje žáky k objevování nových způsobů řešení, vede je ke zrodu nových myšlenek, inspirací a k novým způsobům bádání o daných tématech. Žákům je umožněno sdělovat vlastní názory, naučit se je prezentovat ve dvojici, ve skupině nebo před třídou, diskutovat o problémech, shromažďovat informace o daném tématu a konfrontovat je s tím, co už o problematice věděli, co o ní vědí spolužáci a co dalšího se o ní dozvěděli. Nabádáme žáky k tomu, aby prostřednictvím nejrůznějších pramenů (knihy, tiskopisy, média, lidé z okolí) nabývali informací, využívali rovněž své vlastní zkušenosti (např. při psaní dopisu, telefonování, přípravě pokrmu, vyplňování

tiskopisu apod.), hledali různé strategie správného řešení, snažili se uvádět co nejvíce důkazů, které jim pomohou doložit jejich tvrzení.

Chceme-li se alespoň z části přiblížit ke konstruktivistickému způsobu výuky v hodinách českého jazyka, je potřeba zaměřit se zvláště na podstatné faktory edukačního procesu, u kterých musí dojít k zásadním změnám. Jedná se o učitele, žáka, obsah vzdělávání a vzdělávací postupy, formy práce a vyučovací metody.

## 2.1 Role učitele

V konstruktivistickém vyučování prochází role učitele zásadní proměnou. Bývá mu připisovaná významná role facilitátora, koordinátora, řídicího spolupráci žáků, usnadňujícího konstrukci nových poznatků a participujícího na procesech učení. Jedná se o role, na které ještě není většina učitelů zvyklá. Jako garant vhodné metody zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co možno nejvyšší úroveň rozvoje. Pokud tyto role přijme, zbývá mu jen změnit přístup k pojetí výuky a začít výuku připravovat a plánovat jinak, nově, tedy konstruktivisticky. Právě na něm závisí, zda bude úloha či problém předložen konstruktivisticky nebo transmisivně. Musí zvážit, který přístup je pro žáky v dané chvíli nejvýhodnější. Cílem konstruktivisticky orientovaného učitele je podnětné prostředí, které povzbuzuje zvědavost žáků, radost z nového poznání a pocit seberealizace.

M. Hejný, J. Novotná a N. Stehlíková (2004, s. 15) charakterizují roli pedagoga v konstruktivistickém přístupu následovně: „Učitel, který je vedený snahou přispět k formování žákovy osobnosti, zejména k jeho kognitivnímu a metakognitivnímu růstu, nepředkládá žákovi hotové pokusy poznání, ale ukazuje mu cesty, kterými se on sám k takovému poznání může dopracovat. Odkrývá žákovi svůj intimní vztah k učivu a předkládá mu problémy, při jejichž řešení může žák zažít krásné chvíle poznávání pravdy. Je ochotný vyslechnout si žákovo vyprávění o jeho cestě za hledáním řešení, umí mu být dobrým partnerem v diskuzi, ale hlavně umí spolu prožívat žákovu radost, která provází každý nový objev. Žákovi, který neumí s problémem pohnout, který při opakovaně neúspěšných pokusech propadá beznaději, umí nabídnout doplňující otázky i rady, umí mu dodat víru a sebedůvěru. Vede žáky k tomu, aby si každý z nich zkonstruoval svůj vlastní, autentický obraz matematického světa, vybudovaný na vlastních zkušenostech.“

Je-li učitel hodnotnou bytostí, je-li schopným člověkem a odborníkem, motivuje žáky už jen tím, že je. Jestliže je takový pedagog vybaven didaktickými dovednostmi, které mu umožní vytvořit takové podmínky pro konstruktivní aktivitu učících se, potom se mu zcela určitě podaří žáky aktivně včlenit do procesu poznávání a pozvednout úroveň učení.

## 2.2 Role žáka

V konstruktivistické výuce se žák sám podílí na vytváření poznatků. Očekává se od něho, že se sám bude podílet na jejich vytváření a sám si řídit tempo práce. Principiálním předpokladem pro úspěšné poznání a aktivní zapojení žáka do vyučovacího procesu je nutná především jeho vnitřní motivace a dále podněty, kterého ho vedou k samostatné nebo skupinové práci. Žák by měl vědět, že do školy přichází proto, aby přemýšlel nad tím, co ví, a následně rozvíjel své poznání. Žákovo poznání se totiž tvoří jako jeho subjektivní schéma, poznávací struktury, které se v procesu učení mění a obohacují.

„Žák je veden k samostatnému zkoumání, ke kladení vlastních otázek, k posuzování výsledků a názorů jiných. Žák se také učí zvyšovat svou citlivost na přítomnost chyby v práci své i ostatních a s tou chybou pak pracovat, tj. poučit se z ní a provést sám korekci.“ (Hejný, Novotná, Stehlíková, 2004, s. 16)

Učební činnost žáka vychází z teze, že učící se jedinec je samostatná lidská bytost s vlastní zkušeností, se zvláštní poznatkovou strukturou a vlastní představou o světě. Proces učení je hluboce individuální, ale učící se jedinec je bytost sociální a učení probíhá jako sociálně sdílená zkušenost.

Komunikace v konstruktivisticky vedené výuce tvoří jeden z klíčových aspektů. Často je uskutečňována prostřednictvím skupinové práce a kooperativního vyučování, a proto se do popředí dostává nejen problematika komunikace mezi žáky, ale rovněž i komunikace a vzájemná interakce mezi žákem a učitelem. Žáci si navzájem předávají své poznávání na základě vlastní konstrukce, následně přehodnocují své zkušenosti, a tím se jejich poznání mění.

## 2.3 Obsah vzdělávání a vzdělávacích postupů

Změny v obsahu vzdělávání se týkají především posílení mezipředmětových vztahů, reedukace faktografických pasáží učiva, reedukace příliš abstraktního učiva, zajištění větší flexibility obsahu vzdělávání, což znamená větší flexibilní reakce na aktuální potřeby žáků, na aktuálnost v oblasti vědy a společnosti, příklon k praktickému uplatnění učiva v podobě vyšší motivace k učení. Změny vzdělávacích postupů pak v sobě zahrnují postupy, které navrhuje učitel a které při své práci volí žák.

## 2.4 Vyučovací metody a formy práce

Základy konstruktivisticky pojaté výuky jsou postaveny na skupinové a individualizované organizační formě, na kooperativní, projektové výuce, na výuce podporované počítačem, na dialogických, problémových, inscenačních, situačních metodách, na učení se v životních situacích, na využití didaktických her, na metodách kritického myšlení (např. třífázový model učení E-U-R, myšlenková mapa, pětilístek, kostka, volné psaní, brainstorming, I.N.S.E.R.T., Vennův diagram, čtení s otázkami, podvojný deník). Společným jmenovatelem uvedených základů je pak praktická činnost žáka. Učitel se tedy sám ocitá v roli konstruktéra, neboť jeho úkolem je vymyslet takové aktivity, které neponechají žáky v roli pasivního příjemce, ale budou je nutit pracovat, myslet, radit se s ostatními spolužáky a neustále hledat správné řešení.

Je pravdou, že tyto metody zaberou více času a učitelé nabývají dojmu, že probrali méně učiva. Při užívání aktivních metod učení se role pedagoga mění, neboť ten se stává zprostředkovatelem učení. Z odborníka na předmět je rázem odborník na proces učení se. Může se radovat nikoli ze své jazykové pohotovosti a hbitosti při vybroušených výkladech, ale ze způsobu, jakým umí třídu nejrůznějších individualit dovést k dobrým studijním výsledkům.

H. Kasíková hovoří o začleňování operačních cvičení, které je potřeba chápat jako různé konstruktivistické učební úlohy, při kterých žák manipuluje s předměty a následně tuto manipulaci vykoná ve své mysli, což je podstatou porozumění. (Kasíková, 2010, s. 16)

Někteří žáci mnohdy chápou výuku s nasazením aktivizujících metod jako oddychovou formu výuky. Pedagog proto musí na začátku hodiny vždy zdůraznit, že se jedná pouze o jiný styl práce, ale v konečném důsledku jde o získání nových vědomostí, dovedností a návyků i o naplňování ostatních uznávaných hodnot osobnosti. K pozitivním změnám může dojít pouze za předpokladu, že si žáci na tento druh práce zvyknou.

## 3. Praktické náměty

Prvním předpokladem učitele je naučit se vyhledávat a uvědomit si, jaké informace chce žákům předat. Vybere si konkrétní jev, pravidlo, poučku. Snaží se sám vymyslet, vykonstruovat, jak žáky přivede k tomu, aby daný jev, pravidlo, poučku objevili. Připraví si tedy takové příklady, ukázky či materiály, které se tímto pravidlem řídí včetně škály činností a materiálů, které žáky postupně dovedou k objevení pravidla. Pro začátek rozhodně žákům nepředkládá výjimky.

### 3.1 Komunikační a slohová výchova – sestavení pracovního postupu

#### Úkol

Na základě vlastní zkušenosti sestavit pracovní postup k přípravě pokrmu.

#### Příprava

Učitel rozdělí žáky do 4–5 členných skupin. Seznámí je s úkolem, který je čeká příští den a jaké suroviny a materiál je potřeba si zajistit. Cílem je, aby se do činnosti zapojili všichni členové skupiny a společně se dohodli na tom, kdo přinese jaké suroviny a materiál. Musí se rovněž domluvit, jak budou při práci postupovat.

#### Realizace

- ▶ Žáci si připraví přinesené suroviny a materiál.
- ▶ Učitel zadá úkol, aby žáci připravili pokrm s názvem „Sladká jarní květina“.
- ▶ Každá skupina pracuje samostatně. Učitel pouze připraví do misky roztavenou čokoládu.
- ▶ Po dokončení činnosti žáci obdrží pracovní list, který vyplní.
- ▶ Každá skupina může obdržet jeden list, případně ho mohou obdržet všichni členové skupiny.
- ▶ Proběhne vzájemná prezentace a diskuse mezi skupinami nebo mezi jednotlivými členy skupiny.
- ▶ Žáci svými slovy vysvětlí, co znamená pracovní postup.

### 3.2 Jazyková výchova ve 2. ročníku

#### Úkol

Na základě vlastní zkušenosti objevit pravidlo pro psaní slov s ú/ů.

#### Příprava

Báseň Kaluže od J. Žáčka, barevné papíry.



## Realizace

- ▶ Učitel předloží žákům text.
- ▶ Žáci zakroužkují v textu slova, ve kterých se objevuje „u“, „ú“ a „ů“.
- ▶ Žáci objeví, že v některých slovech píšeme „u“ v jiných „ú“ nebo „ů“. Učitel nabádá žáky, aby mu pomohli vymyslet pravidlo, kterým se řídí psaní slov obsahujících „u“, „ú“ a „ů“.
- ▶ Žáci si mohou slova různými barvami zakroužkovat.
- ▶ Ve vyhledaných a roztríděných slovech se žáci snaží najít případy, ve kterých se vyskytuje „ú“ a ve kterých „ů“.
- ▶ Hledají souvislosti, přemýšlí, bádají, co může výskyt daných samohlásek ovlivnit a jak by mohlo hledané pravidlo pro psaní „ú“ a „ů“ znít. Učitel směřuje žáky k tomu, aby pro ně nebylo objevení pravidla příliš náročné. Pomáhá jim například radami, jak pracovat s daty, aby z nich bylo snadné pravidlo vyvodit. V tomto případě lze žákům poradit, aby si všechna slova s „ú“ a „ů“ roztrídili a vypsali na připravené barevné papíry. Dosud žáci hledali mezi českými slovy, která jsou jim známá. Úkol je tedy pro ně snazší. (Rozhodně nezařazujeme text se slovy složenými nebo přejatými, která mají „ú“ uvnitř slova.)
- ▶ S textem, který je žákům obsahově blízký, se dobře pracuje, snadno se jim čte a žáci se v něm lépe orientují. Našli hledané samohlásky a dokonce objevili, že vždy, když je dlouhé „ú“ na začátku slova, píše se s čárkou, zatímco „ů“ najdeme výhradně uvnitř či na konci slova. Povedlo se jim tedy na základě těchto informací formulovat pravidlo, které je potřeba prověřit.
- ▶ Učitel si následně pravidlo s žáky ověří. Vybere z knihy nebo z časopisu takový text, který musí žákům potvrdit, že jejich vyřčené pravidlo je správné.
- ▶ Pokud žáci dodrží při psaní stanovené pravidlo, následně si provedou kontrolu podle originálního textu. Vyřčená pravidla mohou žáci zapsat na tabuli.
- ▶ V rámci procvičování si žáci pravidlo zafixují a učitel může s žáky zkusit zjistit, zda případně neexistují nějaké výjimky.
- ▶ Výjimky je vhodné objevovat postupně, případně ve skupinách žáků, kdy se v jedné skupině objeví příklady jen jedné výjimky. Ve 2. ročníku postačí, pokud se zaměříme na slova cizího původu, která obsahují „ú“ uvnitř slova (např. skútr, medúza, túra...). Další výjimkou, kterou žáci nižších ročníků vnímají, je „ú“ psané uvnitř slova (např. trojúhelník, zúčastnit se, samoúčelný...). S těmito výjimkami můžeme začít pracovat ve 3. ročníku. Žáci si časem všimnou i dalších výjimek (např. ocún, kúra / kúra). Dle potřeby bude těmto výjimkám v dalších ročnících věnován čas a vhodnými činnostmi si žáci budou moci rozšířit své znalosti. Mnohdy stačí, pokud

si žáci dokážou slovo vyhledat ve slovníku či v příručce a zjistit důvod výskytu „ú“ uvnitř slova.

#### **4. Závěr**

Jazyk zastává v procesu učení velký význam a je využíván ke zkoumání a pochopení světa. Učit se přirozeněji znamená otevření prostoru pro dětskou řeč, která plyne volně mezi těmi, kteří se učí a hledají tak smysl a významy věcí. (podrobněji viz Kasíková, 2010, s. 15)

Hlavním obsahem konstruktivisticky pojeté hodiny českého jazyka by měly být zajímavé úkoly, cvičení, texty, které se pro žáky stanou výzvou. Rovněž je nutné zmínit, že podle konstruktivistického přístupu by měli žáci zažívat radost ze svého vlastního objevu, do něhož vložili svoji energii a myšlenky. Nezbývá jen doufat, že otisk paměti žáka vyrytý jeho vlastní zkušeností bude o to hlubší a cennější.

Není v silách učitelů tímto způsobem učit všechno a stále. Postačí, když se občas v hodinách českého jazyka podaří konstruktivismu uvolnit malé místo. Konstruktivismus ve výuce českého jazyka může být reálný, pokud pedagog pojme svoji roli a bude ochotný investovat své síly do prozkoumávání nových oblastí.

Učitelské povolání bývá často označováno za poslání. Je velmi náročné a odpovědné. Bohužel veřejnost to tak mnohdy nevnímá a neuvědomuje si náročnost pedagogické práce. V současné době komplikuje učitelům práci mnoho negativních okolností, např. zhoršující se kázeň žáků, špatná spolupráce s rodiči žáků, přetíženost mnoha povinnostmi apod. Přesto je učitelovo pojetí výuky rozhodujícím činitelem v efektivnosti výuky a v otázkách motivace žáků.

Pokusme se tedy najít odvalu, nadšení, sílu a oddanost k tomuto pedagogickému směru, který se může stát jednou z úspěšných cest k dosažení cílů výuky českého jazyka a k objevování vlastního pedagogického nadání.

#### **Literatura**

HEJNÝ, M.; KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-581-4.

HEJNÝ, M., NOVOTNÁ, J., STEHLÍKOVÁ, N. *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7290-189-3.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

Mgr. Gabriela Babušová  
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze  
G.Babusova@seznam.cz

# **RECENZE REVIEWS**



**SIČÁKOVÁ, ĽUBA: PROPRIÁ V JAZYKOVÝCH  
A MIMOJAZYKOVÝCH SÚVISLOSTIACH  
(NA MATERIÁLI HYDRONÝM Z POVODIA SLANEJ).  
PREŠOV: PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE,  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA, 2011, 150 S.**

**Marta Kvíčalová**

Na sklonku roku 2011 vydala Prešovská univerzita novou publikaci Ľuby Sičákové, věnovanou vzniku a fungování hydronym z jazykové i mimojazykové stránky. Útlá publikace je logickým vyústěním systematického výzkumu hydronym v povodí Slané, kterému se autorka věnuje ve svých studiích od roku 1991, jež jsou doplněny volně navazující závěrečnou kapitolou, v níž se autorka zabývá možnostmi práce s propriálním materiálem při vyučování na prvním stupni základní školy. Na rozdíl od předešlých prací tak autorka dle vlastních slov přináší ucelenější pohled na vznik a fungování hydronym z jazykové a mimojazykové stránky, skrze který se dostává k vlastní podstatě proprií a následně i jejich výuce na prvním stupni základní školy.

Sama autorka publikaci označuje spíše než za „kompletní onomastickou analýzu onymických jednotek“ za soubor studií, které „tematicky spojuje problematika jazykové a mimojazykové výstavby proprií.“ Ve své práci vychází ze stěžejních onomastických prací, navazuje na výzkum slovenské i české hydronymie, na řadu významných jazykovědců a čerpá z oikonymických i anoikonymických studií, jak je patrné z bohatě odkazované literatury. Onymický materiál analyzuje z hlediska teorie modelování oikonym (R. Šrámek), antroponym (V. Blanár, J. Matejčík) a anoikonym (J. Pleskalová a v některých studiích i M. Majtán). Ve své práci autorka analyzuje 636 hydronym z povodí Slané.

První kapitola je věnována pojmenovacímu procesu a jeho modelům v hydronymii. Autorka se velmi podrobně a důsledně zabývá otázkou vzniku onymické jednotky (podobně jako Šrámek nebo Pleskalová) a vymezuje čtyři vztahové modely odrážející vztah pojmenovatele k pojmenovanému objektu, ke každému vztahovému modelu uvádí řadu konkrétních příkladů: vztahový model A udává polohu pojmenovaného toku (*Predný potok*), vztahový model B vyjadřuje druh toku (*Laz*), vztahový model C odráží vlastnosti toku (*Divá*) a vztahový model D vyjadřuje přivlastňovací vztah (*Ďurkov potok*).

Druhá kapitola se zabývá jazykovou stránkou onymických jednotek, a to

v obecné rovině onomastickou gramatikou a jazykovou stránkou proprií, konkrétně potom gramatickou stránkou hydronym v povodí Slané. Na základě rozboru materiálu z povodí Slané autorka charakterizuje gramatický rod hydronym a jejich skloňování, gramatickou kategorii čísla a pádu. Z hlediska slovotvorných (strukturních) modelů a typů dochází autorka k závěru, že nejfrekventovanějším modelem ve zkoumané lokalitě je dvouslovný název atributivního typu (*Hankovský potok*), nejméně pak je předložkových názvů.

Ve třetí kapitole se autorka zaměřuje na morfemickou stránku hydronym a připojuje velmi zdařilý přehled morfemické klasifikace získaného materiálu. Čtenářsky velmi vděčná je čtvrtá kapitola, ve které se autorka zabývá onymickou synonymií (vícenázvovostí) a variantností, homonymií, polysémií a nakonec i antonymií hydronym.

Závěrečná kapitola je věnována vyučování proprií na základní škole, konkrétně ve druhém ročníku. Představuje jevy související s poznáváním a osvojováním podstaty a fungování vlastních jmen v komunikaci dětí a nabízí některé možné způsoby práce s obsahovou stránkou proprií. Poukazuje na fakt, že v tomto věku je především potřeba podchytit dětskou fantazii a kreativitu při tvoření nových slov – ukázat dětem princip a způsob tvoření a fungování proprií. Vlastní jména utvořená dětmi vznikají z přirozené potřeby a tužby pojmenovat své bezprostřední okolí a své blízké, proto jsou tato motivace a materiál více než vhodné. Velmi inspirativní v tomto ohledu mohou být např. jména, přezdívky nebo jména pohádkových bytostí.

Autorka ve své práci předkládá kvalitní východiska, precizně pracuje s odbornou literaturou (ze 150 stránek publikace je 16 stran použité literatury). Vzhledem k tomu, že publikace vychází především ze starších, již uveřejněných textů, nepřináší nové vědecké poznatky, spíše shrnuje známá fakta. Ve své závěrečné kapitole potom vymezuje a otevírá prostor pro práci učitele na poli onomastiky, resp. hydronymie. K celé koncepci knihy lze namítnout, že není příliš zřejmé, komu je primárně určena, zda studentům, pedagogům či lingvistům. Přiložená mapa povodí Slané by jistě čtenáři zjednodušila pohled na danou problematiku, stejně jako rejstřík zpracovávaných hydronym.

## NOVÁ PUBLIKACE O FRAZEOLOGII: ZÁPADOSLOVANSKÉ PAREMIOLOGICKÉ DĚDICTVÍ

Frazeologie určitého jazyka je velice zajímavá oblast jak lingvisticky, tak didakticky. Zkušenosti ukazují, že i u žáků základních a studentů středních škol vzbuzuje zájem, neboť – zejména v případech starší frazeologie – představuje specifickou, živou, mnohdy i velice zábavnou vrstvu jazykových prostředků. Nejen proto jsou frazeologické jednotky součástí výuky jazyka mateřského, ale i jazyků cizích.

I když se, na rozdíl například od slovenské lingvistiky, v českých odborných kruzích frazeologii udělovala poměrně menší pozornost, je třeba připomenout několik významných publikovaných odborných prací. Jde kupř. o práce F. Čermáka, M. Čechové, L. Stěpanovové nebo E. Mrhačové, z didaktického hlediska a z hlediska pedagogického výzkumu především E. Hájkové a R. Brabcové. V posledním desetiletí se výzkum frazeologie propojil s výzkumy korpusové a počítačové lingvistiky (např. M. Kopřivová), intertextuality (Čapková 2010, Holanová 2010/2011) nebo kognitivní lingvistiky (I. Vaňková).

V roce 2010 vydal kolektiv badatelů (E. Mrhačová, M. Balowski, M. Hrabal, A. Měškank, M. Pančíková, J. Pomierska, S. Wölke) monografii *Západoslovanské paremiologické dědictví*. Jedná se o soubor 753 proverbiálních rčení uvedených v jazycích českém, slovenském, polském, kašubském, dolnolužickosrbském a hornolužickosrbském.

Dílo zaplňuje jedno z bílých míst, o kterých pojednával před deseti lety V. M. Mokienko (2001), který upozorňuje, že mnoho potřebných projektů frazeologických výzkumů nebude nikdy, resp. dlouhou dobu realizováno, protože jde o bádání v oblasti malých jazyků, jimž není možné se z mnoha důvodů, mj. z ekonomického, věnovat. Recenzovanou publikaci považujeme za zajímavý příspěvek k poznávání západoslovanských jazyků, zejména kašubštiny, jíž je v naší lingvistice věnována pozornost minimální, ale i obou lužických srbštin. Vysoce přínosný je právě překladový charakter publikace; čtenář může nacházet paralely a rozdílnosti ve frazeologiích blízce příbuzných jazyků, zároveň publikace poslouží jako východisko pro další lingvistická bádání. Učitel slovanských jazyků, včetně češtiny pro cizince, v ní zase najde cenný materiál, jímž může hodiny jazyka velice zpestřit, studenti si díky ní mohou rozšiřovat slovní, resp. frazeologickou zásobu (a to i v jazyce mateřském).

Z hlediska koncepce díla je ovšem třeba upozornit na jisté nedostatky. V tomto textu o publikaci nehovoříme jako o slovníku, byť je její hlavní část tak pojmenovaná, protože se z různých důvodů domníváme, že ji jako slovník klasifikovat

nelze, neboť postrádá mnoho charakteristik, jež činí slovník slovníkem – kromě nedostačujícího popisu koncepce jde i o další rysy, jimž se věnujeme níže.

Publikace má bohužel velice krátký úvod, takže není zcela zřetelné, pro koho je práce zamýšlena, pochopitelně kromě obecně míněného okruhu zájemců, implikováni budou asi především studenti slavistiky, případně překladatelé, i když je otázka, do jaké míry jim poslouží, vzhledem k dosti omezeným informacím, které příručka podává. Kusost úvodu způsobuje, že z něj není patrný cíl publikace, ale uživatel z něj nezíská ani další informace, které by předpokládal (celkově jsou úvodu věnovány tři strany).

Zdrojem české části materiálu je především publikace *Česká přísloví. Soudobý stav konce 20. století* (D. Bittnerová – F. Schindler), dále *Mudrosloví* F. Čelakovského, ovšem oba zdroje prošly dále sítím výběru. Do publikace byly zařazeny jednotky, které měly u Bittnerové a Schindlera frekvenci alespoň 10 až 20 respondentů a našly se k nim ekvivalenty i v jiných jazycích než v polštině a slovenštině. Volba kritérií není ovšem blíže vysvětlena, tím pádem je publikace ochuzena o mnohé varianty, např. *cizí chleba vždy lépe chutná* nemá uvedenu plnou variantu *cizí chleba lépe chutná nežli doma koláče*, podobně *co šeptem, to čertem* má i častěji užívanou variantu bez elipsy verbálních složek *co je šeptem, to je čertem*.

U každé české jednotky autoři rovněž uvádějí v češtině její „obsahovou interpretaci“, která je ovšem nadměru stručná a mnohdy zavádějící, tudíž k mnohým takovým interpretacím můžeme mít oprávněně výhrady.

Už první uvedená jednotka *Ani slepice/kuře darmo nehrabe* (pomíjíme vynechání běžnější slovosledné varianty a varianty bez archaického komponentu) je interpretována jako „každému patří za jeho práci odměna“. Interpretace ovšem vzbuzuje jiné konotace, než jaké frazém má – frazém evokuje, že „někdo **chce** za prokázanou službu/práci odměnu“. Jako nepřesnou pocítujeme rovněž např. interpretaci *Pro jedno kvítí slunce nesvítí* s variantou *Pro jednoho osla tráva nevyrostla* jako „útěcha člověka, který byl odmítnut v lásce“ – frazém se užívá šířeji než pouze na uvedenou situaci. Nevhodná je rovněž interpretace frazému dalším frazémem, např. jednotka *Ať si psi štěkají, karavana jde dál* je popsána jako „vývoj jde dál, nelze jej zastavit, ať si kdo chce říká/dělá, co chce“. Některé jednotky jsou popsány pomocí obratu „doslovný význam“, ovšem tento obrat není uváděn pravidelně, u mnohých je interpretací pouze převyprávění obsahu, např. *Pro pravdu se lidé nejvíc/rádi hněvají* jako „lidé neradi slyší pravdu“, podobně *Bůh nespojil krásu s rozumem* „fyzickou krásu obvykle nedoprovází intelektuální schopnosti“, ale *Proti smrti není léku* má uvedenu interpretaci „doslovný význam“, což nepovažujeme za zcela vhodné. Ostatně takový výklad odporuje již pojetí zpracovávaných jednotek jako „alegorických povídek ze života“, jak přísloví a pořekadla autoři označují na s. 5, které „mají metaforický základ a nesou s sebou podo-



benství. Jako plody lidové slovesnosti představují zobecnělou životní zkušenost, lidovou moudrost našich předků“ (tamtéž). V případě takového vymezení je pak doslovný význam těžko odůvodnitelný, stejně jako řazení biblických frazémů, např. jednotka *Blahoslavení chudí duchem (neboť jejich je království nebeské)*, *Co Bůh spojil, člověk nerozlučuj* (tato jednotka je navíc velice specificky vázána na komunikační situaci církevního svatebního rituálu a uživatele), *Kdo je bez viny, ať hodí kamenem*, *Nejen chlebem živ je člověk*, *Pomni, člověče, že prach jsi a v prach se obrátíš*, *Spíš projde velbloud uchem jehly (než bohatec do království božího)*, *Víra tvá tě uzdravila*.

Do vymezeného typu frazémů rovněž nebudou patřit mezinárodní jednotky, které k nám přišly v pozdější době, jako *Čas jsou peníze*, *Hlas lidu, hlas boží*, nebo jednotky obsahující prokazatelně exotické prvky, jež nesouvisí s českým kulturním prostředím, případně kalkované z jiných jazyků – *Ať psi štěkají, karavana jde dál*, *Krasy opouštějí potápějící se loď*, *Mouření vykonal své (a může odejít)*, *Můj dům – můj hrad*, *Nehněvej se/Nenadávej na zrcadlo, když máš/máš-li křivou hubu*. Sporné je potom zařazení jednotek pocházejících z antických textů, byť dlouhodobě zakotvených v českém jazyce, jako *Člověk člověku vlkem*, *Konec korunuje dílo*, *Kostky jsou vrženy*, *Nic nového pod sluncem*, *V době války múzy mlčí*. V uvedených případech jde spíše o jistý typ okřídlených výrazů.

Popis „doslovný význam“ rovněž není možné užít tam, kde se objevují v lemmatech varianty frazémů, přípustný tedy může ještě být pro frazém *Co koho bolí, o tom řeč volí*, ale nikoliv pro uvedenou variantu *Koho svrbí, ten se škrábe*.

Nepovažujeme za vhodné ani zařazení omezeného množství pranostik, které sice reprezentují jistý typ parémie, ale nejde o přísloví a pořekadla, jak jimi autoři v předmluvě operují. Jedná se např. o jednotky *Divoké husy na odletu – konec i babímu létu*, *Na Nový rok o slepičí krok*, a *Tři krále o krok dále*, *na Hromnice o hodinu více*, *Studený máj – ve stodole ráj*, *Suchý březen, mokrá máj – bude žitko jako háj*, *Svatá Anna – chladno zrána*, *Svatý Martin přijel na bílém koni* (v tomto případě jde již o jistou míru transformace pranostiky *Svatý Martin přijíždí na bílém koni* – obecná pravda, uvedená jednotka ovšem vyjadřuje aktuální stav), *Zelené Vánoce – bílé Velikonoce*.

U některých jednotek je otázka, zda je lze zařadit mezi parémie, resp. zda jde vůbec o frazémy a zda je má vzhledem k doslovnému významu smysl interpretovat, např. *Druhému vytýká, a sám dělá totéž*, *Jak soudíte jiné, tak oni budou soudit vás*, *Jaká otázka, taková odpověď*, *Každý je nahraditelný*, *Kdo chce kam, pomozme mu tam*, *Kdo mlčí, souhlasí*, *Pozdravit je slušnost, odpovědět povinnost*.

Příliš konkrétně je např. interpretována jednotka *Jména hloupých na všech sloupích* jako „jen hloupí lidé všude píší své jméno a ničí tak památky, stromy, lavičky apod.“ nebo *Kam čert/dábel nemůže, tam nastrčí bábu/babu pošle* jako

„chytrá výřečná žena vyřídí všechno“, *Kámen často hýbaný mechem neobroste* jako „co se stále kultivuje, to nezplání/neokorá“.

Není nám známá jednotka *Když je štěstí unavené, sedne i na vola*, spíše varianta *Štěstí chodí dokola, mnohdy sedne na vola*, tato jednotka se ovšem v příručce nevyskytuje.

Součástí úvodu je rovněž pasáž věnovaná komparaci paremiologického materiálu. Tato zvláštní kapitola je bohužel rovněž velice kusá, omezuje se pouze na frekvenční shody v parémických útvarech mezi jednotlivými jazyky a na stručné pojednání o důvodech v rozdílnostech. Postrádám v ní hlubší komparatistické zázemí a podrobnější popis shod a rozdílů v materiálu různých jazyků.

Jako doplněk k dílu je uveden krátký soupis parémických útvarů typických pro jednotlivé zpracovávané jazyky, pro soupisy kašubských a hornolužickosrbských jsou uvedeny české ekvivalenty nebo explikace. I když autoři upozorňují, že soupis není tvořen pro dolní lužickou srbštinu, domníváme se, že by i ten měl být součástí. Tato část navíc působí na čtenáře nehotovým dojmem, její zařazení je nedostatečně odůvodněné, „typičnost“ jednotlivých zařazených útvarů je navíc poměrně diskutabilní.

Závěrem je třeba podotknout, že přes uvedené nedostatky se domníváme, že jde o zajímavý a potřebný počín pro aplikovanou lingvistiku. Západoslovanští studenti bohemistiky a čeští studenti západoslovanských jazyků nepochybně dílo pro studium ocení jako zdroj pro rozvíjení slovní zásoby, stejně jako ho využijí překladatelé mezi západoslovanskými jazyky.

## Literatura

- BRABCOVÁ, R.: Frazémy v slovní zásobě žáků 5.–8. ročníků. In *Filologické studie XIX*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1994, s. 107–118.
- ČAPKOVÁ, R.: Reklama jako potenciální zdroj frazeologie ve vyjadřování SŠ studentů. In *Varia XIX. Sborník materiálů z XIX. kolokvia mladých jazykovedcov. Trnava - Modra-Harmónia 15. - 17. 11. 2009*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovenská jazyková spoločnosť při SAV v Bratislave, 2010, s. 35–38.
- ČECHOVÁ, M.: Dynamika frazeologie. In *Naše řeč*, roč. 69, 1986, s. 178–186.
- ČECHOVÁ, M.: Kulturní frazeologie v současné komunikaci. In *Naše řeč*, roč. 76, 1993, s. 103–109.
- ČERMÁK, F.: *Frazeologie a idiomatika*. Praha: Karolinum, 2007.
- ČERMÁK, F. a kol.: *Slovník české frazeologie a idiomatiky*. Voznice: LEDA, 2009.
- FILIPEC, J. – ČERMÁK, F.: *Česká lexikologie*. Praha: Academia, 1985.
- HÁJKOVÁ, E.: K osvojování frazeologie u současné české mladé generace. In

- Фалькларыстычныя даследаванні. Кантэкст, тыпалогія, сувязі. Зборнік артыкулаў, Выпуск 6, Минск: БГУ, Бестпрынт, 2009, s. 211–216.*
- HOLANOVÁ, R.: Jak reklamní texty ovlivňují vyjadřování středoškolských studentů. *Český jazyk a literatura*, 2010–2011, roč. 61, č. 3, s. 118–124.
- KOPŘIVOVÁ, M.: Frazeologie v mluvených korpusech na základě PMK. In *Čeština v mluveném korpusu*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 149–160.
- KOPŘIVOVÁ, M.: Vznikají v češtině nové frazémy? In *Frazeologické štúdie IV*. Jankovičová, M. – Mlacek, J. – Skladaná, J. (eds.) Bratislava: Veda; 2005, s. 157–163.
- MOKIENKO, V. M.: Frazeografičeskije teorii v zerkale leksikografičeskoj praktiki. In Balowski, M. – Chleďba, W. (eds.): *Frazeografia slowiańska*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2001.
- MRHAČOVÁ, E.: *Názvy částí lidského těla v české frazeologii a idiomatice*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, 2000.
- MRHAČOVÁ, E.: *Pojmenování zvířat v české a německé frazeologii a idiomatice*. Šenov u Ostravy: Tilia, 2000.
- MRHAČOVÁ, E.: *Příroda v české frazeologii a idiomatice*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, 2006.
- MRHAČOVÁ, E. – BALOWSKI, M.: *Česko-polský frazeologický slovník*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, 2009.
- MRHAČOVÁ, E. – PONCZOVÁ, R.: *Zvířata v české a polské frazeologii a idiomatice*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava; Šenov u Ostravy: Tilia, 2003.
- MRHAČOVÁ, E. – PONCZOVÁ, R.: *Lidské tělo v české a polské frazeologii a idiomatice*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava; Šenov u Ostravy: Tilia, 2004.
- STĚPANOVA, L.: *Česká a ruská frazeologie: diachronní aspekty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004.
- STĚPANOVA, L.: *Rusko-český frazeologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007.
- VAŇKOVÁ, I. a kol.: *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005.
- VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006.

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.  
 Katedra českého jazyka PedF UK v Praze  
 ladislav.janovec@pedf.cuni.cz

## **CHEEK, TIMOTHY, *SINGING IN CZECH*, BOSTON: SCARECROW PRESS, 2001, 400 S.**

### **Anita Jírovská**

Timothy Cheek je autorem knihy spojující dvě odborné oblasti, fonetiku češtiny a operní zpěv. Autor knihy je profesorem divadelních věd na hudební fakultě v Michiganu, ředitelem tamního operního studia a hlavně korepeticorem, jenž založil kurzy slovanské vokální literatury na Univerzitě v Michiganu. Jeho práce byla oceněna americkým Výborem pro mezinárodní výzkum v oblasti české lyrické výslovnosti.

Autor, americký korepetitor, který působil určitou dobu v Čechách, se pokusil co nejvíce přiblížit český jazyk a jeho fonetiku cizincům tak, aby byli schopni česky zpívat, a předávat tak českou operní literaturu v originálním znění. Jak upozorňuje v úvodu Sir Charles Mackerras, mnoho krásných českých děl nebylo vůbec uváděno jen kvůli jazyku, anebo bylo známo, ale pouze pod anglickým či německým názvem. Tím se ztrácí určité pouto k národnímu původu, a málokdo si pak vzpomene, že šlo o dílo českých skladatelů. Dalším důvodem, proč by měla být opera zpívána v originálním jazyce je, že je hudba psána tak, aby ctila prosodii jazyka. Nedokonalý překlad tak může ubírat na hodnotě práce skladatele, nezřídka dochází i ke změnám smyslu.

Uvedme příklad Leoše Janáčka, v jehož díle hrál jazyk primární úlohu, zdůrazňoval jeho prosodii, pohrával si se zvukomalebností slov, s krásou a bohatostí jazyka. Při překladu se však pozmění propojení melodie jak s fonetikou tak i se syntaxí, a tím se vytrácí velká část skladatelova pohledu. Zde ale záleží na důvtipnosti překladatele, aby bylo dané slovo použito ve správný moment.

Vraťme se tedy k Leoši Janáčkovi a jeho dílu *Liška Bystrouška*, kde slepice zpívají „Trp!“ přičemž zároveň pokládají vajíčka. Janáček spojení významu slova „Trp!“ a situace pokládání vajíček propojil notou celou na prvním „tr“ a notou osminovou na závěrečné „p!“. Výsledkem je tedy „Trrrrrrrr\_\_p!“. Leckteré překlady do cizích jazyků se však v tomto případě dopouštějí chyby, neboť se „R“ opakuje několikrát, a tím se slovo stává poněkud skrytým. Někteří překladatelé se dopouštějí chyby, a slovu nechávají pouze onomatopoický význam, přičemž význam slova se vytrácí. Zůstává tak zachována pouze polovina důmyslné hudebně-slovní hříčky. Otázka tedy zní, zda není uctivější k práci skladatele zpívat dílo v originále s překladem, který běží nad jevištěm tak, aby ho mohli diváci snadno registrovat během představení.

Avšak, jak již bylo řečeno, tohle všechno je otázkou osobních preferencí a zá-

leží jen na divadlech samotných, co upřednostní. Překážkou by však nemělo být to, v jakém jazyce byla opera napsána. O to se snaží i tato kniha, vůbec první a také jediná na trhu, která se zabývá výslovností českého jazyka pro operní pěvce, kteří neumí česky ani neznají principy české výslovnosti, a umožňuje jim tak být co nejpřesnější po fonetické stránce.

Kniha je rozdělena na dvě části, první díl je nazván „Fonetika českého jazyka“ a část druhá je věnována českému hudebnímu repertoáru. Autor umožňuje čtenáři seznámit se i s méně známou českou hudební literaturou, uvádí jména českých autorů od poloviny 18. století až po současnost. U každého skladatele jsou zastoupena minimálně dvě vybraná díla s krátkým popisem. Zvláště se autor soustředí na dílo Bedřicha Smetany, Antonína Dvořáka, Leoše Janáčka, Bohuslava Martinů a Pavla Haase, u nichž též popisuje nejznámější árie a písně a uvádí jejich fonetický přepis a překlad do angličtiny. Tuto velmi obtížnou a podrobnou práci je třeba velmi ocenit, protože díky Timothy Cheekovi je tak ve světě známo daleko více české hudby. Zpěváci, rozhodnou-li se něco zpívat v češtině, mohou se spolehnout na přehledný seznam této knihy. Stejně tak fonetický přepis je velkou pomocí pro zpěváka, ačkoliv se zde občas objevují určité nepřesnosti. Ty však vycházejí z nejasností či chybných shrnutí uvedených v prvním díle knihy.

Nyní tedy přikročíme k první části knihy, fonetice češtiny, jež je rozdělena na samohlásky, souhlásky, zdvojené souhlásky, asimilaci znělosti, přízvuk, dialekty a odlišnosti ve výslovnosti se slovenštinou.

Pod nadpisem samohlásky autor poněkud nepochopitelně uvádí nejen *a, á, e, é, i, y, í, ý, o, ó, u, ů, ú*, ale zároveň pod tímto titulem uvádí i diftongy i slabikotvorné hlásky *j, l, r*, čímž hned na začátku vnáší do tématu určitý zmatek. U *i, í, y, ý* upozorňuje na odlišnost fonémů závislou na kvantitě hlásek, pro *i, y* foném /I/, pro dlouhé *í, ý* pak foném /i:/. U hlásek *e, é* zmiňuje *ě*, avšak nevysvětluje ani jeho výslovnost, ani nijak nezmiňuje odlišnost od *e, é*. To může cizince, který nikdy české písmo neviděl, vyvést z míry. Pouze pro větší přehlednost by bylo dobré alespoň zmínit, že *ě* mění hlásku předcházející, nebo vysvětlit jeho funkci jako další bod. České /a/ přirovnává k anglickému /ʌ/ (*love*), které je však ve výslovnosti poněkud vzdáleno, neboť anglické /ʌ/ patří mezi samohlásky otevřené zadní, zatím co /a/ je samohláska otevřená přední (á) a střední (a). Příklad bych tedy považovala spíše za zavádějící, neboť daleko bližší je /a/ například v anglickém slově *ice*.

Dále, u diftongů narážíme na problém slabik, neboť pro správné vyslovování sousedícího *o+u* je třeba, abychom si byli vědomi, kde se nachází morfematický šev. Například ve slově *samouk* bude *ou* vyslovováno jinak, než ve slově *soud*, kde jde o dvojhlásku. Zde právě cizinci naráží na problém velmi těžko odstranitelný, který vychází z neznalosti češtiny a, jak autor sám upozorňuje, na snahu aplikovat

jazykové systémy zpěváku známé, například jazyk mateřský či jiný dobře známý.

Za poněkud nepřesnou lze označit i část týkající se dvou sousedících samohlásek, kdy Timothy Cheek sice zmiňuje ráz na rozhraní slov pro slova českého původu, avšak u slov cizího původu píše, že mají souznít, tedy, proměnit se v jednu dlouhou samohlásku. Jako příklad uvádí *a+a*, tedy *kakaa*, což by se podle autora mělo vyslovovat stejně jako slovo *kaká*. Je sice pravdou, že česká výslovnostní norma umožňuje výslovnost *-uu-* či *-oo-* jednoslabičně bez rázu, avšak ve slovech heterosylabických by nemělo docházet ke splývání vokálů. Navíc ve výše uvedeném příkladu splynutí vokálů brání porozumění, a tedy je lze považovat za chybné.

Další chybné určení výslovnosti můžeme spatřit u sonory /j/. Samohláska /j/ je sice sonorem a je z fonetického hlediska velice blízká samohlásce /i/, avšak Timothy Cheek, zřejmě i motivován nespisovnou výslovností *j*, kdy se tato hláska buď zcela vynechává, anebo vyslovuje jako /i/, tuto skutečnost prezentuje tak, že přepisuje /j/ ve fonetické transkripci na /i/. Stejně tak popisuje i jeho výslovnost, tedy jako krátké a velmi zavřené /i/. Příkladem této transkripce je například slovo *můj* /mu:<sup>1</sup>/ - s velmi krátkým a velmi zavřeným /i/. Stejně tak vnímá /j/ před konsonantou, kdy např. slovo *půjdu*, zapisuje /pu:<sup>1</sup>du/, či na začátku slova /<sup>1</sup>du/ - /<sup>1</sup>deʃ/ - /<sup>1</sup>dε/ - /<sup>1</sup>dεmε/ - /<sup>1</sup>dεtε/ - /<sup>1</sup>dou/.

U slovesa *být* autor vůbec nezmiňuje variantu bez /j/ -/vy stε/, pouze opačnou, za některých okolností hyperkorektní variantu /vy <sup>1</sup>stε/.

Autor zmiňuje i problematiku složených slovesných tvarů, kdy například v sousloví *volali jsme* je výslovnost *j* nežádoucí a naopak slova s předponou *nej-* (nejjasnější), kde je výslovnost obou hlásek nezbytná.

Je-li *i/y* následováno samohláskou, a není-li odděleno rázem, je propojeno hláskou /j/ (*diamant*, *hyacint*). Cheek upozorňuje na to, že vkládání /j/ mezi dvě samohlásky, resp. *i* + samohlásku, je typické pro český jazyk, a nemělo by se tudíž vynechávat, jako je tomu ve francouzštině či italštině.

V tuto chvíli se autor dostává k problematice *ě*, kde uvádí nejenom *bě*, *pě*, *vě*, ale i *fě*. Cheek zde upozorňuje na stejnou výslovnost slov, jako je *objetí* či *oběti*, stejně tak jako upozorňuje na odlišnost *s dě*, *tě*, *ně*, *mě* – kdy *ě* není vyslovováno /je/, avšak pouze mění konsonanty tvrdé na konsonanty měkké. Vysvětlování je v tomto případě poněkud neobratné a nepřehledné, ne-li matoucí. To ukazuje i seznamování s variantou *fě*, jež se v češtině prakticky nevyskytuje (*fěrtoch*, *harfě*), naopak výrazům *mě*, *dě*, *ně*, *tě* se věnuje samostatně až u souhlásek.

Ráz autor srovnává s angličtinou a němčinou. V češtině se rázy vyskytují daleko méně než v němčině a jsou jemnější než v němčině jak mluvené, tak zpívané. Nicméně, pohlédneme-li na německé pěvce, ti užívají ve zpívané němčině daleko méně rázů nežli v mluvené němčině, a naopak čeští pěvci používají ve zpívané

češtině více rázů než v češtině mluvené.

Timothy Cheek seznamuje čtenáře s principem rázu před slovem začínajícím na samohlásku, rázem v souvislosti s předložkami, a dokonce se zabývá i detailem, který lze považovat pro zpěváka cizince skutečně až za přehnaný, neboť uvádí, že slezský dialekt má někdy tendenci rázy vynechávat, a proto je tak u některých děl ve slezském nářečí možno učinit.

Jak již bylo řečeno v úvodu, mezi samohláskami Cheek uvádí též slabikotvorné *r* a *l*. Zde se zabývá zcela specificky problematikou těchto dvou hlásek v případě dlouhé noty, tedy tomu, jak kombinovat tyto hlásky se schwa /ə/ tak, aby dlouhá nota nenarušila možnost porozumění.

Druhá kapitola je věnována souhláskám, u nichž autor zavádí určitou logickou stavbu výkladu – seznámení s hláskou, způsob artikulace, podobné hlásky v cizích jazycích, problematika této hlásky v češtině, asimilace znělosti a párové hlásky. Tím se konečně v knize objevuje nějaký zachytný systém usnadňující orientaci i porozumění.

Společným negativním jmenovatelem při popisu souhlásek je bohužel částečná nesrozumitelnost či zbytečná detailnost, která někdy vede až k chybným informacím. Autor se věnuje například oblasti poněkud specifické, jako je moravské nářečí, varianty /sx/ - /zh/ ve slovech jako je *shoda*. Vcelku nepochopitelně se též věnuje fakultativní variantě *ch* - /y/, kterou někdy můžeme slyšet v asimilaci po hlásce /i/. To je však naprostý detail, který cizinec učící se pouze fonetickou formu jazyka skutečně nepotřebuje. Dále například popis výslovnosti *t* + *s/z* či *d* + *s/z* je detailní, ale zmatený, neboť autor propojuje spisovnou i nespisovnou výslovnost s jevištní mluvou. Zmatený z pohledu asimilace znělosti je též výklad *s/š*, *z/ž*.

U písmene /h/ autor seznamuje čtenáře se zvukem zcela novým, tedy písmenem /h̃/, jež je zavádějící a nepřesné, nehledě na bližší popis, kdy Timothy Cheek uvádí, že je české /h/ daleko tvrdší než německé či anglické. Pro výslovnost českého /h/ tak vyžaduje zcela jiný zvuk, což je matoucí a příliš detailní. Zároveň je třeba si uvědomit místo tvoření této hlásky, a jelikož je místo tvoření /fi/ a /h/ stejné, není třeba rozebírat afektovanost této hlásky, která je navíc nejen individuální, ale též otázkou konkrétní promluvy a větných přízvuků.

U asimilace znělosti některých hlásek uvádí Timothy Cheek nesprávné záměny hlásek, které sice v rychlé mluvě mohou být takovou hláskou, jakou uvádí, avšak to pouze tehdy, když se jedná o rychlou a nedbalou výslovnost, nejde však o spisovnou formu.

Asimilaci znělosti se pak věnuje i ve zvláštní samostatné kapitole, kde více méně shrnuje poznatky o asimilaci znělosti z předchozích kapitol.

Je třeba pochopitelně vyzdvihnout, že autor nezapomíná na slova cizího půvo-

du, na zdvojené samohlásky, ani na nelehkou asimilaci znělosti.

Poslední část první knihy je věnována přízvuku. Zřejmě i díky tomu, že přízvuk je pro Timothyho Cheeka jako korepetitora oblastí nejbližší, je tato kapitola vcelku přehledná, s velkým množstvím trefných příkladů. Zároveň zahrnuje problematiku rozlišení přízvuku a kvantity hlásek, která cizincům činí nemalé potíže. Cizinci vnímají slovo „rána“ s přízvukem na první slabice, zatímco slovo „raná“ s přízvukem na druhé slabice. Je tedy třeba dostatečně ozřejmit rozdíl mezi přízvukem a délkou, což je podle mého názoru v této knize provedeno dostatečně dobře a názorně. Pokračujeme-li však dál, zjišťujeme, že autor poněkud opomíjí rozdíl slovního a větného přízvuku, což je znát nejen v textu, ale i na příkladech. Zároveň v místě, kde se zabývá předložkami, opomíjí rozdíl mezi prefixy a prepozicemi, respektive, všechny prepozice jsou pro něj prefixy, jež jsou pouze připojeny ke slovu, a tak s nimi i zachází. To pak vede ke zmatku v přízvuku a jeho vysvětlování.

Chyby, které se v knize objevují častěji, jsou příklady gramaticky či syntakticky nesprávné, příklady vytržené z kontextu, které tak ztrácejí význam a stávají se nesrozumitelnými či dokonce zavádějícími. Zavádějícím se stávají i snahy o posílení odbornosti této knihy za pomoci příkladů z Bible Kralické či uváděním příliš specifických detailů, které jsou opět vytrženy z kontextu, a ztrácejí tak na pravdivosti. Ve snaze podpořit vědeckou hodnotu monografie ji takto sám autor naopak snižuje.

Závěrem můžeme uvést, že velmi dobrý úmysl byl uchopen poněkud neobratně. Autor, který není jazykový znalec, zřejmě opomněl spolupráci s odborníkem, který by mu knihu redigoval, a i přes řadu citací z české odborné literatury nelze se na mnohé informace v této knize spolehnout. Jako pozitivní krok je třeba vnímat přiložené CD s mužským a ženským hlasem českých pěvců, stejně jako fonetický přepis mnoha děl a obsáhlý seznam české hudební literatury. Zároveň je třeba říci, že chyby, jež se v knize nacházejí, sice snižují její kvality, avšak k tomu, aby byla česká operní literatura zpívána a aby se češtiny obávali pěvci co nejméně, k tomuto účelu zcela jistě posloužila.



# **ZPRÁVY**

## **NEWS**



# PREZENTACE VĚDECKÉ PRÁCE ČLENŮ KATEDRY ČESKÉHO JAZYKA UK-PEDF NA VĚDECKÝCH KONFERENCÍCH

## Marta Kvíčalová

Katedra českého jazyka se po mnoho let výrazně zapojuje do vědeckého bádání v oblasti lingvistiky i lingvodidaktiky. Důkazem toho jsou četné studie a prezentace výsledků badatelské činnosti na konferencích. Právě o účasti členů katedry pojednává tato zpráva, jež má čtenáři připomenout vědecké zájmy členů katedry a doktorandů za poslední dva roky.

V roce 2011 se členové katedry zúčastnili celkem 7 zahraničních a 13 domácích konferencí včetně internetových, nebo alespoň přispěli do konferenčních sborníků.

Na mezinárodním fóru vystoupila se svým příspěvkem *Illocutionary verbs, aspect and conditional mood* M. Hirschová (**12th conference of International Pragmatic Association**, Manchester, 3 - 8. 7. 2011), M. Šmejkalová se v září zúčastnila **Onomastické konference v Prešově** s příspěvkem *Vladimír Šmilauer a jeho přínos české a slovenské onomastice - Poznámky k problematice*. V říjnu se v Německu konala konference **Tschechisch in Medien**, kde svůj příspěvek *Jak dnes mluví česká média?* prezentovala S. Schneiderová.

J. Vlčková-Mejvaldová spolu s P. Horákem (který není členem katedry) vystoupili se svým příspěvkem *The Influence Of Individual Prosodic Parameters On The Perception Of Emotions In Czech* na zářiové konferenci **SPA Signal Processing**, pořádané Technical University Poznań v Polsku, a v listopadu s příspěvkem *Prosodic parameters of emotional synthetic speech in Czech. Perception validation* na konferenci **NOLISP 2011** v Las Palmas de Gran Canaria.

Mezinárodních konferencí se zúčastnili také doktorandi katedry českého jazyka. Svůj příspěvek na **VIII. mezinárodné konferencii študentov a doktorandov** v Trnavě, která se konala 12. -13. 4. 2011, přednesl R. Vlha: *Relikty pohanství u Slovanů – využití etymologie ve škole*. Nejvíce doktorandů se jako už tradičně zúčastnilo **XXI. kolokvia mladých jazykovedcov**, které se konalo 30. 11. – 2. 12. 2011 v Banské Bystrici. Spolu s L. Janovcem, který vystoupil s příspěvkem *Rozdílnost v různých typech internetových komunikací*, se na konferenci podíleli svými příspěvky J. Huleja: *Teorie rámců a její využití při práci s mediálními texty*, D. Kráčmarová: *Pozice romských*

*žáků na základní škole v ČR* a M. Wagenknecht: *KF výtky ve školní komunikaci*.

Nemenší význam pro diskusi o výsledcích mají pro členy katedry i domácí konference. J. Vlčková-Mejvaldová a P. Horák se zúčastnili v květnu **3. symposia Umělecký hlas** pořádané HAMU v Praze s příspěvkem *Řeč, emoce a my*. Výroční konference **Stoleté kořeny** pořádané Ústavem pro jazyk český (1.–3. 6. 2011) u příležitosti výročí založení ústavu se zúčastnila s posterem P. Chejnová: *Vývojové tendence ve vyjadřování zdvořilosti*. V září se v Ratiboři konala již tradiční Mezinárodní vědecká konference **Český jazyk a literatura – generační střet a civilizační rozdíly**, pořádaná Ústavem slovenské filologie Univerzity Adama Mickiewicze v Poznani a Ústavem neofilologie Státní vysoké školy odborné v Ratiboři. Konference se zúčastnila E. Hájková, jež vystoupila s tématem *Elektronická komunikace mezi studenty a pedagogy*. **Kontextům propagandy** byla věnována stejnojmenná listopadová konference, která se konala v Pardubicích. S tématem *Propaganda v médiích?* na ní vystoupila S. Schneiderová. Také v tomto roce se řady domácích konferencí zúčastnili také doktorandi. Konference, organizované pro studenty Úvodního teoreticko-metodologického kurzu pedagogiky pořádaného ÚVRV UK, **Paradigma současného vzdělávání v pedagogickém výzkumu**, která se konala 23. 5. 2011 v Praze, se zúčastnili se svými příspěvky P. Hádková: *Český jazyk na konzervatořích*, J. Huleja: *Rámcování: klíčový pojem kognitivní lingvistiky a hledání jeho místa v mediální výchově*, P. Jiříková: *Vysokoškolský učitel a český jazyk*, D. Kráčmarová: *Jazyková situace romských žáků na začátku školní docházky*, E. Růžičková: *Zařazení rusky mluvících žáků do vyučovacího procesu vedeného v češtině*, P. Sojka: *Reflexe školního jazykového výzkumu v příspěvcích časopisu Český jazyk a literatura*, D. Toufarová: *K otázce důležitosti písemného projevu ve výuce českého jazyka pro cizince*, R. Vlha: *Co mohla nabídnout Byzanc Velké Moravě ve vzdělávání?* a M. Wagenknecht: *Komunikační funkce pochvaly a výtky v pedagogické komunikaci*.

Největší zastoupení měli ovšem členové katedry na konferenci **Nové trendy v didaktice českého jazyka**, kterou pořádala katedra českého jazyka UK-PedF Praha, 9. 9. 2011. Úvodní slovo na ní přednesla M. Šmejkalová a mezi čestnými hosty konference na plenárním zasedání vystoupili M. Ligoš, J. Pacovská a H. Goláňová. Z katedry na plenárním zasedání prezentovala vize didaktiky E. Hájková s příspěvkem *Didaktika českého jazyka pro 21. století*. Dále mezi jinými příspěvky přednesli G. Babušová: *Chybami se učíme chyby aneb jak netradičně na diktáty*, P. Hádková: *Český jazyk a uplatnění mezipředmětových vztahů aneb vyjmenovaná slova netradičním způsobem*, J. Huleja: *Přínos teorie rámců pro interpretaci mediálních textů*, A. Jirovská: *Model vyučování mateřskému jazyku ve Švýcarsku*, D. Kráčmarová: *Specifika přístupu k romským žákům při výuce češtiny na základní škole*, E. Růžičková: *Letní kurz češtiny jako jedna z možností jazykové přípravy*

žáků-cizinců na výuku v české ZŠ, S. Štěpáník: *Konstruktivistické paradigma ve výuce českého jazyka*, D. Toufarová: *Reflektivní pohled na český jazyk a kulturu očima rusky mluvících*, V. Velčovský: *Češi a Němci na sklonku 19. století – školství z pohledu jazykové politiky*, R. Vlha: *Práce s etymologií u vybraných názvů měst*, M. Wagenknecht: *Možnosti využití korpusu při výzkumu školní komunikace* a R. Žiláková: *Reflexe valenční syntaxe v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základních škol*.

G. Babušová se během roku zúčastnila několika dalších konferencí: **Místo vzdělání v současné společnosti: Paradigmata – ideje – realizace**, 17. 2. 2011 s referátem *Cesta k rozvoji komunikačních činností u žáků vietnamského etnika*, **Pohádkové vzkázání Václava Čtvrťka**, Jičín, 21. 10. 2011, s příspěvkem *Percepce pohádek V. Čtvrťka žáky 1. stupně základní školy*, **Konference pro učitele 1. stupně**, Praha, 5. 11. 2011, s příspěvkem *Učíme český jazyk netradičně* a **Konference pro učitele 1. stupně**, Brno, 12. 11. 2011, se sdělením *Učíme český jazyk netradičně*.

D. Toufarová se zúčastnila se svým příspěvkem *Motivation im Unterricht DaF-nE, Motivace ve výuce němčiny jako cizího jazyka po angličtině* konference **Mnohojazyčnost na příkladu němčiny po angličtině – ve výzkumu a školní praxi**, Brno, 20.–21. 10. 2011.

V roce 2011 se také členové katedry poprvé zúčastnili internetové konference. Jednalo se o konferenci **Sapere Aude 2011**, která se konala 21.- 25. 3. 2011. Se svými příspěvky se jí zúčastnili R. Holanová: *Media Discourse and its Impact on Students' Socialization*, P. Chejnová: *Pragmatické aspekty verbální komunikace v univerzitní přípravě učitelů pro první stupeň základní školy*, L. Janovec: *Media Education - Full-value Subject of Education Or an Embarrassing Scheme?* a M. Šmejkalová: *Vladimír Šmilauer - Life and work of the one of the greatest Czech linguists and teachers in historical context of the 20th century*. Do druhé internetové konference, jejíž organizace také vyšla z Hradce Králové jako organizace předcházející, s názvem **Současná společnost a profese učitele** (5.– 9. 12. 2011) přispěli P. Chejnová: *Current tendencies in the area of interpersonal communication* a R. Vlha: *Křesťanství a jeho vliv na vzdělávání na území Velké Moravy*.

Stejně jako loni, i v roce 2012 se členové katedry zúčastnili řady konferencí, a to konkrétně 12 zahraničních a 11 domácích konferencí včetně tří internetových.

Na mezinárodních konferencích prezentovali v roce 2012 výsledky své vědecké práce především M. Hirschová, E. Hájková a L. Janovec.

M. Hirschová vystoupila na **6th Lodz symposium New Developments in Pragmatics**, Lodz (26. - 28. 5. 2012) s příspěvkem *Performativity and verbal categories*, na **45th conference Societas Linguistica Europaea**, Stockholm (29.8. - 1. 9. 2012), *workshop Slavic aspect and beyond* a na **8. mezinárodnej konferencii**

**o komunikácii v Banské Bystrici (6. - 7. 9. 2012)** s příspěvkem *Evidencialni markers, modifikatory, větna adverbia, predikaty - další rozhraní pragmatiky a sémantiky v syntaxi*. L. Janovec se zúčastnil 21. - 22. září **VIII. suprunovských čtení - Sovremennyje napravlenija issledovanija i prepodavanija slavjanskich jazykov** v Minsku, kde přednesl příspěvek *Nové způsoby projevu intertextuality*. Spolu s J. Hulejou prezentovali výsledky své vědecké práce na **Slavonic Cognitive Linguistics Association Conference** (Konference Slovanské asociace kognitivní lingvistiky), která se konala 27.-29. 9. 2012 v Záhřebu. L. Janovec: *Changing of Language Picture of World*, J. Huleja: *Reframing - Change of the Czech opinion of Greece on the basis of changes in its media image*.

Konference **Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii** v Prešově (20. - 21. 9. 2012) se zúčastnila E. Hájková s tématem: *Komplexnost ve vyučování českému jazyku na základní škole*, o měsíc později na konferenci **V. Internationale Konferenz der Deutschen Gesellschaft für kognitive Linguistik** ve Freiburgu (10. - 12. 10. 2012) vystoupila s posterem: *Verschiebungen im tschechischen sprachlichen Weltbild*.

Mezinárodních konferencí se zúčastnili vedle svých školitelů často také doktorandi katedry českého jazyka. Prestižní všeslovanské konference ve Vratislavi **Słowiańszczyzna dawniej i dziś – język, literatura, kultura II (Slovanstvo před dávnými časy a dnes - jazyk, literatura, kultura)** se ve dnech 15.-17. 3. 2012 spolu s L. Janovcem, který vystoupil na téma *Komponent geo- jako slovtvorný prostředek okazionálních kompozit*, zúčastnili také P. Hádková: *Frazémy v hudebním slangu* a R. Vlha: *Jazyky ovlivňující podobu církevních textů na Velké Moravě*. Právě R. Vlha se 19. 11. 2012 zúčastnil konference **Klimentovi čtení za mladi izsledovateli**, v Bulharsku (Sofie), kde prezentoval svůj příspěvek *Christianstvo v Velikoj Moravii do prichoda Kirilla i Mefodija*.

Na **IX. filologická konferencii v Trnavě** (25. - 26. 4. 2012) vystoupil s příspěvkem *Výuka spisovné češtiny jako problém jazykovědný a didaktický* P. Sojka. Stejně jako loni, i letos je na závěr roku plánována účast vyučujících a doktorandů na **XXII. Kolokvium mladých jazykovedcov**, tentokrát pořádaném v Nitře v termínu 5. - 7. 12. 2012. Konference se zúčastní se svými příspěvky L. Janovec a doktorandi P. Hádková, J. Huleja a M. Kvíčalová.

Výsledky svého vědeckého bádání v oblasti lingvistiky i lingvodidaktiky prezentovali členové katedry také na domácích konferencích.

V dubnu se v Praze konala konference **Metody výuky tvůrčího psaní aneb Jak se učí v Česku psát** (24. 4. 2012), na které se vystoupila S. Schneiderová s příspěvkem *Tvůrčí vs. odborné psaní*. Na konferenci **Profesní rozvoj učitelů** (23. - 24. 4. 2012) přednesla svůj příspěvek *Aktuální problémy didaktiky českého jazyka* E. Hájková.

S. Pišlová se zúčastnila konference **Pedagogika umění – umění pedagogiky** v Ústí nad Labem, která se konala 15. – 17. 10. 2012, kde představila příspěvek *Malujeme při češtině a píšeme při výtvarce*, a konference **Mládež a hodnoty** (18. - 19. 10. 2012) v Olomouci.

M. Šmejkalová a S. Štěpáník přednesli svůj příspěvek *Kontinuum a diskontinuum vzdělávání na prvním a druhém stupni ZŠ z hlediska didaktických technologií ve vyučování českému jazyku a pregraduální přípravy učitelů* na **Konferenci ICT ve vzdělávání**, Olomouc, 7. - 8. listopadu 2012. Na **4. mezinárodní konferenci Gramatika a korpus**, pořádané 28. - 30. 11. 2012 v Praze vystoupily M. Hirschová a S. Schneiderová s příspěvkem *České evidenciální markery a jejich uplatnění v publicistických textech*. Pro Pedagogickou fakultu i katedru českého jazyka byla bezpochyby velmi významnou **Jubilejní XX. konference ČAPV Kvalita ve vzdělávání**, která se konala na půdě fakulty ve dnech 10. – 12. září 2012. Konference se zúčastnila řada členů katedry i doktorandů, a to příspěvky přednesenými v jednotlivých tematických sekcích i ve formě posterů. Svůj příspěvek přednesli E. Hájková: *Žákovské prekoncepty a didaktika českého jazyka*, M. Šmejkalová: *Didaktika českého jazyka: historie a současné tendence výzkumu*, J. Vlčková-Mejvaldová: *Jak učitel oslovuje žáka: prozodie jako ukazatel komunikační situace* a L. Janovec: *Termín, obsah vzdělávání a vyučování z hlediska kognitivního* (poster).

Doktorandi, kteří se konference zúčastnili, prezentovali výsledky své vědecké činnosti v podobě posterů - G. Babušová: *Evoluce komunikačních dovedností u žáků v 1.ročníku na ZŠ* (poster), P. Hádková: *Pedagogická komunikace na konzervatořích* (poster), P. Jiříková: *Vysokoškolský učitel v minulosti a dnes* (poster), D. Kráčmarová: *Zvyšování motivace při výuce češtiny u romských žáků na druhém stupni ZŠ* (poster), M. Kvíčalová: *Jazyková motivace přezdívek žáků středního a staršího školního věku jako vývojověpsychologický indikátor – nástin projektu* (poster) a R. Žiláková: *Principy didaktické transformace obsahu vybraných syntaktických jevů českého jazyka* (poster).

Také na dalších konferencích vystoupily doktorandky katedry českého jazyka:

Na **Konferenci pro učitele 1.stupně** v Ústí nad Labem (17. 3. 2012) přednesla G. Babušová příspěvek *Jak učit český jazyk jinak?* a na konferenci organizované pro studenty Úvodního teoreticko-metodologického kurzu pedagogiky pořádaného ÚVRV UK, **Reflexe kvality vzdělávání v doktorandském pedagogickém výzkumu**, která se konala 21. 5. 2012 v Praze,

M. Kvíčalová vystoupila s příspěvkem *Přezdívky v malé sociální skupině*.

Také v roce 2012 se členové katedry zúčastnili několika internetových konferencí. Jednalo se především o konferenci **Sapere Aude 2012. Vzdělávání a dnešní společnost**, Hradec Králové, která se konala 26. 3. – 30. 3. 2012. Se svými příspěvky se zúčastnili P. Chejnová: *Paralingvální prostředky a jejich pragmatické*

aspekty ve výuce, R. Vlha: *Byzantine empire and its influence on the educational structure in Great Moravi* a R. Žiláková: *Možnosti a způsoby využití her v hodinách českého jazyka*. Konference **Quaere 2012**, která se konala 14. - 18. 5. 2012 a byla opět pořádána z Hradce Králové, se zúčastnila P. Chejnová s příspěvkem *Teaching psycholinguistic topics at secondary schools*.

Za veliký úspěch lze bezesporu považovat přijetí příspěvku *Innovations in Czech Language Teacher Training* autorů S. Štěpáníka a M. Šmejkalové na **Konference ICT for Language Learning**, která se konala 15. - 16. listopadu 2012 ve Florencii.



## **Informace pro přispěvatele**

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

### **Studie / Papers**

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

### **Projekty / Projects**

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

### **Aplikace / Applications**

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

### **Recenze / Reviews**

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

## **Zprávy / News**

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

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

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

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

**Téma pro Didaktické studie, 5. ročník, 2013, č. 1:**

**Jazyková výchova ve škole 21. století**

**Téma pro Didaktické studie, 5. ročník, 2013, č. 2:**

**Syntax v teorii a praxi jazykového vyučování**

Předplatné objednávejte na adrese:

[cernochova@upcmail.cz](mailto:cernochova@upcmail.cz)