

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 1 (V), číslo 2, 2009

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE - PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA

MONOTEMATICKÉ ČÍSLO

JE CHYBA CHYBOU?

Is a Mistake a Mistake?

Praha 2009

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 1 (V), číslo 2, 2009

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 vždy 1. dubna a 1. října.

Webová stránka: <http://web.pedf.cuni.cz/docs.php?cid=542>

Professional reviewed journal, mainly of linguo-didactic 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 1st April and 1st October. Web page: <http://web.pedf.cuni.cz/docs.php?cid=542>

Vydává/Published by

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

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board

Doc. PaedDr. *René Bílík*, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, SK

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

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

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

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

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

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

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

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief

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

Výkonná redaktorka/Executive editor:

Mgr. Gabriela Babušová

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

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

ISSN 1804-1221

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 1 (V), číslo 2, 2009

Editorial 5

Studie / Papers

Moderní pohled na výuku prvopočátečního čtení a psaní
z hlediska nazírání na chybu a práci s chybou

Zuzana Maňourová 9

Kdy chyba není chyba

Ladislav Janovec, Natalia Ivašina, Martina Šmejkalová 21

„Paní profesorko, co je to ta nikota?“ – sémantická chyba
a komunikace

Ladislav Janovec 31

„Velke chibicki.“ Mediálna výchova ako regulátor negatívnych
vplyvov internetu na jazykovú kultúru detí a mládeže

Mária Moravčíková 41

Projekty / Projects

Adekvátnost užití francouzských výpůjček v češtině

Adéla Přikrylová 59

Kompetence SŠ studentů k vnímání mezitextového navazování
v reklamních textech a řeči o ní

Radka Čapková 65

Aplikace / Applications

Aplikace aktivizačních metod do výuky českého jazyka na 1. stupni

Gabriela Babušová 79

Práce s chybou v hodinách jazykové výchovy na 1. stupni ZŠ

Blanka Staňková 87

Recenze / Reviews

Svatopluk Pastyřík – Didaktický inspiromat pro budoucí
středoškolské češtináře

Martina Šmejkalová 93

Aspekty literárnovedné a jazykovedné II.

Renata Žiláková 95

Zprávy / News

O didaktické konferenci v Ružomberku

Ladislav Janovec 100

Informace pro přispěvatele 103

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři, připravili jsme pro Vás druhé číslo prvního ročníku odborného časopisu Didaktické studie. Věrní svému rozhodnutí jednotlivá čísla časopisu tematicky vymezit, zvolili jsme pro toto druhé číslo tematiku bytostně spjatou se školou a učením, a to chybu a chybování. Chybu přitom chápeme široce jako nedostatek, omyl, nepřesnost, nepatřičnost, kaz. Taková chyba však může být v edukačním procesu pozitivně využita, ostatně již lidová moudrost praví: Chybami se člověk učí.

I v tomto druhém čísle našeho časopisu dodržujeme strukturu zavedenou již předchozím číslem časopisu. Hlavní příspěvky tvoří oddíl Studie. Jednotliví autoři zde nazírají práci s chybou z hlediska lexikologického (L. Janovec – N. Ivašina – M. Šmejkalová), sémantického (L. Janovec), ale i v souvislosti s mediální výchovou (J. Moravčíková) či s výukou čtení mladších žáků (Z. Maňourová). Oddíl Projekty přináší praktický pohled autorek R. Čapkové a A. Říhové. Rubrika Aplikace se tentokrát zaměřuje na práci s mladšími žáky – najdeme zde náměty a zkušenosti využitelné na 1. stupni základní školy. Odbornému rozhledu časopisu odpovídají dále uvedené recenze a zprávy.

Přestože jsme na začátku zřetelně vymezili téma příspěvků, nikterak jsme však neomezovali jednotlivé autory ve zpracování dané tematiky. Proto můžeme v textech najít názory obdobné, ale třeba i zcela rozdílné. Věříme, že i toto druhé číslo našeho časopisu obohatí současnou produkci didakticky orientované odborné literatury.

redakce

Editorial

Dear readers, we are pleased to present the second issue of the professional journal *Didaktické studie*. Bearing in mind our aim to give individual issues of this journal a thematic focus, we have chosen for this issue a topic closely connected to school and learning – mistakes and the process of making them. We give mistakes a broad meaning – that of errors, flaws, inaccuracies, imperfections, inappropriateness etc. We believe that all of these can be used in the process of education both positively and effectively. After all, it is quite commonly said that people should learn from their mistakes.

We have also decided to keep the same inner structure of the issue. Fundamental articles are to be found in the first section – *Papers*. Individual authors analyse mistakes in the context of lexicology (L. Janovec – N. Ivašina – M. Šmejkalová), semantics (L. Janovec), media education (J. Moravčíková) and the teaching of reading to elementary pupils (Z. Maňourová). Section *Projects* brings practical views of R. Čapková and A. Říhová. Section *Applications* is focused on experience with and suggestions for working with pupils in elementary schools. Reviews of new publications and news from the field of didactics follow.

Although we clearly specified the topic of individual papers, we did not limit their authors in their choice of approaching the topic. Therefore, you will find their views similar in some areas while in other areas they substantially differ. We hope that this issue of our journal will find its place among the current books and periodicals focusing on didactics.

Editors

Translation Jan Daněk

**STUDIE
PAPERS**

MODERNÍ POHLED NA VÝUKU PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ Z HLEDISKA NAZÍRÁNÍ NA CHYBU A PRÁCI S CHYBOU

Zuzana Maňourová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá novými trendy ve výuce prvopočátečního čtení a psaní v kontextu pohledu vnímání chyby, kdy formální hledisko hodnocení se stává až hlediskem druhotným a prioritou získávají atributy, které korespondují s rozvíjením funkční gramotnosti žáků. V první části je nastíněna proměna kritérií hodnocení, v druhé části je popsána situace, kdy chybného faktického sdělení v textu slabikáře bylo využito k rozvíjení vyšších čtenářských kompetencí.

Klíčová slova: výuka prvopočátečního čtení a psaní, rozvíjení funkční gramotnosti, integrace metod, metody aktivního učení, proměna kritérií hodnocení, způsob hodnocení vlastních textů žáků, třífázový model učení, metody kritického myšlení

Abstrakt: The article deals with new views and trends of perceived errors in basic reading and writing skills. These standarts of evaluation for initial reading and writing support development of functional literacy of primary school students. First, an outline of different criterias, and second part describes a situation when the text containing the false data was used to develop higher primary students reading skills.

Key words: teaching elementary reading and writing, developing functional literacy, the integration of methods, techniques of active learning, the transformation of assessment criteria, the ways of assessing pupils' own creative writing, three-phase model of learning, methods of programme „Reading and Writing for Critical Thinking“.

Úvod

Výuka žáků prvních tříd v porovnání s výukou ve vyšších ročnících má své neodmyslitelné zákonitosti a specifika, a to nejen v obsahu učiva, ale také ve vlastním přístupu k žákům. Prioritou se tak stávají nejen budoucí znalosti, které škola žákům předá, ale také budování názoru na důležitost a funkci vzdělávání a s tím spojené žákovy vlastní cíle a motivace pro učení. Z hlediska hledání a volby tzv. optimálních výukových metod je situace kromě jiných aspektů komplikována také skutečností, že žáci, kteří přicházejí do školy, se vzájemně stále více odlišují v míře svých znalostí a dovedností, liší se variabilitou svých jazyko-

vých kompetencí, což je ovlivněno mnoha činiteli. Velkou roli zde sehrává míra školní zralosti, kvalita předškolní přípravy a v nemalé míře také vliv rodinného prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Některé děti již před vstupem do první třídy zvládají čtení a základy psaní, jiné se naopak potýkají např. s malým rozsahem své slovní zásoby, se schopností sdělit jednoduché informace, vyjádřit své základní potřeby. Velice zjednodušeně řečeno, doposud bylo jedním z prioritních cílů výuky v první třídě v tradičních školách s tradičním přístupem naučit žáky základem čtení, psaní a matematiky, připravit tedy žáky pro jejich další vzdělávání ve vyšších ročnících. V pedagogických kruzích se v současné době hovoří o tom, zda-li by již výuka prvopočátečního čtení a psaní neměla mít určitou funkční nadstavbu, což by v důsledcích znamenalo, že si žáci začnou budovat svoji funkční gramotnost již od počátku své školní docházky, čímž by se mohly eliminovat problémy, se kterými se žáci později potýkají. Jak ale zařadit, aby výuka získala současně punc funkčnosti a přitom se neúměrně nezvyšovaly požadavky na žáky a žáci prožívali učení jako činnost radostnou, zábavnou a motivující? Pokud bude výuka směřovat k učení, které vyžaduje aktivní přístup žáka, jak v tomto případě pracovat s chybami, kterých se bude prvňáček zákonitě dopouštět, aby jej prvotní neúspěch neodradil od chuti učit se číst a psát?

Jak již bylo naznačeno, příspěvek řeší přístupy k výuce prvopočátečního čtení a psaní, je tedy zacílen na žáky prvního ročníku. Není mým záměrem rozvíjet pouze teoretické úvahy o tématu „chyba“ (přístupu k chybě, vnímání chyby, práci s chybou žáka atd.), ale představit některé z fragmentů moderních postupů ve výuce prvopočátečního čtení a psaní v kontextu vnímání chyby, kdy se práce s chybou stává součástí přirozeného procesu objevování psané řeči, zdrojem nových poznatků. Vlastní chyby (i chyby druhých) napomáhají v samotném procesu učení, stávají se tak jedním z klíčových momentů, který žáka posouvá dál.

První část příspěvku tedy poukazuje na význam chyby jako přirozeného produktu práce žáka při pokusech o psaní vlastních textů, druhá část se snaží didakticky popsat poněkud netradiční postup aktivního a kooperativního učení ve výuce prvopočátečního čtení a psaní, kdy byla chyba ve studijním textu využita k rozvíjení čtenářských kompetencí žáků první třídy. Jednalo se o chybnou informaci, která se vyskytla v textu slabikáře.

Proměna pohledu na výuku prvopočátečního čtení a psaní

Mezinárodní evaluační pedagogické výzkumy, které se zaměřují na zjišťování úrovně gramotnosti žáků (PISA, TIMSS), ale také běžná pedagogická praxe ukazují již téměř deset let propad českých žáků v oblasti funkční gramotnosti. (srov. Janík, Najvarová 2000, s. 3) Stručně řečeno, žáci vykazují neúspěšnost zejména v hodnocených ukazatelích čtenářské gramotnosti. Troufám si říci, že pro-

blémy v naplňování čtenářských kompetencí se následně odráží také v horších výsledcích v dalších z testovaných oblastí – v zjišťování úrovně matematické a přírodovědné gramotnosti. Jak z uvedeného vyplývá, čeští žáci se potýkají se čtením. Neznamená to, že by neovládali techniku čtení – tzv. dekodování, tedy čtení základní (srov. Šebesta 2005, s. 85), přesto mají potíže porozumět obsahu textu, orientovat se v něm, vyhledat informace, které momentálně potřebují. Na obecně známou skutečnost, že se žáci po příchodu na druhý stupeň potýkají s problémy v oblasti ovládnání vyšších čtenářských úrovní, což je handicapuje v dalším studiu, upozorňuje také Zápotočná (2001, s. 279). Jak dále uvádí Zápotočná, žáci se nedokáží samostatně učit z knih, nemají vybudované strategie práce s textem a převládá u nich jediná strategie – memorování. Přílišný důraz na technickou přesnost a důslednost při čtení, neustálé opravování chyb bez ohledu na jejich charakter, vede k zafixování si jediné strategie učení se z psaného textu – strategie doslovného reprodukování.

Velmi důležité je zjištění, že jako jednu z hlavních příčin tohoto stavu vidí např. Zápotočná (2001, s. 279), Wildová (2002, s. 6) v doposud užívaných metodách a přístupech výuky prvopočátečního čtení a psaní, které upřednostňovaly především nácvik formálně technických dovedností ve čtení a psaní před nácvikem např. čtení s porozuměním a tvořivým psaním. Jak upozorňuje Zápotočná, u některých žáků tento tradiční styl výuky potlačil schopnost čtení s porozuměním, takže se v budoucnu tato schopnost prakticky nerozvinula. Jak se tedy ukazuje, je nanejvýše žádoucí začít s rozvíjením vyšších čtenářských kompetencí žáků již od nejranějšího školního věku. Toto tvrzení koresponduje se zkušenostmi ze zahraničních škol (např. Ameln 2004, Fijalkow 1994, Menzel 2000, Spittová 2000, Suchomlinskij 1974). Také u nás v současné době dochází k proměně pohledu na výuku počátečního čtení a psaní, hledají se, bohužel zatím v rovině spíše teoretických úvah, nové přístupy. Zatímco tradiční vyučování se orientovalo především na nácvik a rozvíjení techniky dekodování a ostatní dovednosti (rozvíjení vyšších čtenářských a písařských kompetencí) se nechávaly až na dobu, kdy žák dokonale ovládá techniku čtení a psaní, současný pohled je takový, že by se měla výuka čtení a psaní od počátku realizovat jako rozvíjení vzájemně propojeného a provázaného komplexu jazykových kompetencí (mluvení, aktivní naslouchání, aktivní čtení, tvořivé psaní, kreativní myšlení). Srov. Šebesta (2005, s. 69); Zápotočná (2001, s. 274–275); Wildová (2002, s. 8).

Charakteristickým rysem rozvoje prvopočátečního čtení a psaní je také úzká propojenost rozvoje dovedností čtení (psaní) a čtenářství (tvořivého psaní). Veškerá výuka tak již od počáteční fáze rozvoje obou dovedností směřuje k rozvoji čtenářství a později k čtenářské gramotnosti a k tvořivému psaní a dosažení písařské gramotnosti (Wildová, 2002, s. 11).

Jak uvádí Zápotočná (2001, s. 274), v teoretických úvahách o proměnách tradičního přístupu k výuce počátečního čtení se také mění požadavek na výkon a kritéria hodnocení ve smyslu zvýšené tolerance k chybným a nedokonalým výkonům a produktům, dále se zdůrazňuje smysluplnost a funkčnost celého procesu, t. j. systematické a cílevědomé rozvíjení funkcí a používání jazyka a psané řeči v každé etapě jeho rozvoje.

Práce s chybou v moderním pojetí analyticko-syntetické metody

Pracuji na základní škole malotřídního typu (žáci se učí v tzv. smíšených třídách – v jedné třídě pracují současně žáci dvou nebo tří ročníků) a již pátým rokem učím také žáky první třídy. Přímo v praxi mám tedy možnost ověřovat platnost nových přístupů, které mají společný cíl – rozvíjet funkční gramotnost žáků. S žáky pracuji analyticko-syntetickou metodu, kterou se však snažím doplnit o další alternativní postupy, kde vzájemně propojuji přístupy také z metod analytických a celostních. Ve výuce čtení a psaní také velice často využívám třífázového modelu učení (evokace – uvědomění – reflexe) z Kritického myšlení (program RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking), kdy veliký důraz kladu na fázi evokace. (srov. Košťálová 1998, s. 23–26) Stále se totiž přesvědčuji o tom, že vybavení si znalostí o daném tématu před čtením zvyšuje žakovu úspěšnost správně přečíst (dekódovat) text a textu porozumět.

Od začátku školního roku se žáci pokoušejí také o psaní vlastních textů hůlkovým písmem (tato aktivita doplňuje tradiční psaní psacím písmem v písankách). Žáci opisují vlastní slova či krátké věty, které jsou učitelem zapsány na tabuli a zpětně žáky přečteny, nebo se pokoušejí o psaní vlastních textů, které doplňují obrázky. Žáci tak čtou z tabule (odhadují) skupiny slov, aniž by znali všechna písmena. Psaním vlastních textů se rychle a zcela spontánně učí novým grafémům, objevují pravidla ortografie (upevňují fonemickou analýzu), což urychluje jejich schopnost učit se číst. Při psaní vlastních textů žáci postupně získávají pojem o existenci pravopisného systému s pevnými pravidly. Jak uvádí např. Menzel (2000), žáci přirozenou cestou přecházejí od tzv. vlastního – spontánního pravopisu k pravopisu formálnímu. Z hlediska rozvíjení funkční gramotnosti se žáci se od počátku učí písemnému záznamu svých dojmů, myšlenek, prožitků, získávají tak představu o psaní jako o smysluplné činnosti s jasným komunikačním záměrem.

Jak již bylo uvedeno, v rovině nového pohledu na výuku prvopočátečního čtení a psaní dochází ke změně přístupu k chybě jako takové, obecně se hovoří také o prosazování tzv. pozitivního přístupu k hodnocení. Je důležité si uvědomit, že ve fázi nového přístupu k učení přestává být chyba vnímána jako negativum, ale naopak jako přirozený jev každého pokusu o něco nového. Psaní vlastních tex-

tů se může z hlediska hodnocení jevit jako oblast poněkud problematická. Jak přistupovat k technickým, ortografickým a pravopisným nedokonalostem, které jsou pro první pokusy o psaní příznačné? Je-li žákům umožněno psát vlastní texty nebo stane-li se tato aktivita nedílnou součástí metody a přístupu, pak je s chybou zákonitě počítáno, s chybou se také dále pracuje a je využívána ve vlastním procesu učení. Tento přístup zákonitě předpokládá změnu kritérii hodnocení. Znamená to upustit od formálních požadavků na správnost a přijmout možnost nedokonalých a chybných písemných produktů jako přirozeného projevu dětské písemné produkce v zájmu a ve prospěch jejích myšlenkových obsahů.

Je zřejmé, že zpočátku jsou vlastní texty žáků spíše jen pokusy o psaní a že převážně pouze evokují žákovu představu o psaném textu. V této fázi je obzvláště důležitý velice pozitivní přístup ze strany učitele, upřímná snaha texty žáků „přečíst“ (slova žáci doplňují obrázky), vyslovit pochvalu, ocenění a povzbuzení. Je na učitelově citlivém individuálním přístupu, aby rozpoznal vhodný okamžik, kdy je možné do práce žáka didakticky zasáhnout, žáka na nesprávně zapsané slovo upozornit a provést společně opravu, aniž by to zbrzdilo žákovu motivaci pro další psaní. Zpočátku se učitel zaměřuje spíše na nesprávně zapsaná slova ve smyslu chybějících nebo nesprávně užitých grafémů (nebo jejich tvarů), později upozorňuje a opravuje také pravopisné nedokonalosti. Společné zjišťování správného psaní kýženého slova se může stát aktivitou, do které se zapojí celá třída, opravená slova pak mohou být také zapsána na tabuli.

Stejně jako se vyvíjí schopnost fonemické analýzy slova, rozvíjí se také žákova schopnost vnímání existence pravidel pravopisu. Jak zjišťuji při práci s žáky, je tato schopnost velice individuální a závisí na mnoha faktorech. Obecně bychom však mohli říci, že již na počátku druhého pololetí většina žáků pochopí, že např. psaní i/y se řídí jistými pevnými pravidly. V této fázi žáci začínají po svých chybách pátrat, vyptávají se na správný pravopis a, co je podstatné, projevují silnou snahu chybu opravit. Ptají se tedy po správném psaní slova, ve kterém si nejsou jisti (nejčastěji jejich otázky směřují právě ke slovům, kde se vyskytují i/y), jsou motivováni psát své vlastní texty bez pravopisných chyb.

Postupně, s rozvojem schopnosti fonemické analýzy a s rozšiřováním repertoáru písmen, která žák dokáže použít, se zlepšuje čitelnost a také obsahová sdílnost textů. Jak jsem již uvedla, v pohledu kritérii hodnocení je zřetel od počátku kladen především na obsahové sdělení vlastních textů žáků. To, že se žák současně učí také správnému psaní slov, se děje jaksi spontánně, mimoděk, a je velkým pozitivem této aktivity.

Na okraj bych se chtěla zmínit o přístupu k hodnocení psaní psacím písmem v písankách, tedy psaní formálního, kdy se žáci učí psacímu písmu, opisují nebo přepisují písmena, slova, věty podle předepsaného vzoru. Pohled na hodnocení

z hlediska technických parametrů na kvalitu písma v této oblasti zaznamenává proměnu, upouští se od zřetele přesného kopírování vzoru ve smyslu dokonalého krasopisu, začíná se mluvit spíše jen o požadavcích čitelnosti a úpravnosti písma, s požadavkem na správnou výšku a jednotný sklon všech písmen. Hodnocení grafomotorických schopností se pak posouvá spíše k vlastní reflexi (sebehodnocení) žáka. Žák např. barevnou pastelkou označuje na každém z řádků ta písmena, která se mu nejvíce povedla, která se tedy z jeho pohledu nejvíce přibližují předepsanému vzoru, při toleranci k nedokonalostem ze strany učitele. Ve snaze podat co nejlepší výkon mohou žáci v písankách používat zmišlík, opravovat tužkou; učitelova pozornost se pak zaměřuje jen na ta písmena, která se „opravdu povedla“, tedy ta, která žák označí a tím vybere k hodnocení. Žák tak, na základě předem dohodnutých pravidel, spolupracuje s učitelem na vlastním hodnocení. Více než na technickou stránku písma se hodnocení zaměřuje na schopnost bezchybného opisu, přepisu a později schopnost autodiktátu.

Z hlediska rozvržení časového harmonogramu a priorit výuky považuji za tristní svoji zkušenost z jedné první třídy, kdy jsem se vyučování zúčastnila v roli pozorovatele. Paní učitelka věnovala převážnou část hodiny na docvičení psaní písmene „S“, kdy žáci celé třídy postupně přicházeli k tabuli, každý z nich napsal písmeno „S“, přičemž ostatní žáci hodnotili vzhled písmene z hlediska předepsané normy. Poměrně obtížný text ve slabikáři pak dostali žáci z časových důvodů k nácviku čtení za domácí úkol. Čas, který žáci strávili nad pilováním nesmyslné dokonalosti techniky psaní, mohli využít k nácviku čtení, k následné práci s textem a rozvíjení svých čtenářských a písarských kompetencí.

Výuka prvopočátečního čtení a psaní by měla do budoucna inklinovat spíše k formám tzv. integrovaného, kooperativního, aktivního učení, které by vzájemně spojovalo různé přístupy v rámci jedné metody (tzv. otevřené metody elementárního čtení a psaní), kdy žáci vzájemně propojují jednotlivé činnosti; stěžejní část výuky by pak spočívala v práci s kvalitními, smysluplnými texty. Texty tedy nebudou prvotně cíleny pouze na nácvik technické dovednosti dekodování, ale již od počátku budou sloužit jako výchozí materiál, se kterým budou žáci společně s učitelem dále pracovat. Texty se tak stanou bazálním zdrojem informací, které bude učitel společně s žáky dále rozvíjet a které žáci postupně zapojí do svých kognitivních sítí. Při nácviku techniky čtení žáci využívají svých dosavadních znalostí o tématu, vlastní čtení se tedy uskutečňuje v kontextových souvislostech a navazují na ně další aktivity, které rozvíjejí myšlení žáků, rozšiřují jejich obzory o daném tématu a učí žáky sociálně komunikačním dovednostem. Zmírňují se také nároky a požadavky na vlastní čtení žáka z pohledu technické dokonalosti, mění se tedy kritéria hodnocení. Spíše než bezchybný technický projev se upřednostňuje schopnost pochopit a následně reprodukovat obsah a smysl čteného tex-

tu. Z hlediska chyby se výrazně rozlišuje mezi chybně přečteným slovem v tom smyslu, že přečtené slovo významově absolutně nezapadá do kontextu textu, oproti situaci, kdy žák slovo přečte chybně (domyslí např. konec slova, věty), ale slovo koresponduje s obsahovým kontextem věty. V takovém případě se kladně hodnotí, že žák v průběhu čtení vnímá obsah čteného textu.

Využití chyby v třífázovém modelu učení. Pohled do školní třídy

Dalšími metodami aktivního učení, o jejichž užívání se hovoří také v souvislosti s prvopočátečním čtením a psaním, jsou metody kritického myšlení. (Wildová 2002, s. 11) Již zmiňovaný třífázový model učení je stěžejním schématem výukových lekcí podle programu Kritického myšlení (program RWCT), vycházející z konstruktivistického pojetí výuky. (Tomková 2002, s. 67) Při nazírání na výuku, která staví na konstruktivistických principech, předpokládáme, že žák si utváří (konstruuje) svoje představy v průběhu procesu svého kognitivního vývoje. Jeho představy (tzv. spontánní prekoncepty) postupují přetváření a proměnám tak, jak se vyvíjí kognitivní procesy na základě interakce s prostředím, ve kterém se dítě pohybuje. Z hlediska konstruktivistického pohledu na výuku je předpokládáno, že žák je schopen vytvářet (konstruovat) svoje představy o jakémkoliv tématu (žákův názor, pohled, jeho způsob nazírání a vnímání). Své poznání tedy aktivně konstruuje, avšak tento konstrukt není stabilní, ale podléhá neustálým proměnám. V procesu učení žák přetváří svoje prvotní představy, do svých kognitivních sítí začleňuje nové informace. Žák si tak osvojuje nové vědomosti vlastní činností v procesu aktivního učení, které je stavěno do protikladu k frontálnímu způsobu výuky. (srov. Bertrand 1998, s. 68)

Na následujících řádcích, na popisu jedné z vyučovacích hodin, jejímž cílem bylo vést žáky k rozvoji schopnosti přemýšlivého čtení, bych demonstrovala možnost využití chyby ve čteném textu v aktivním učení žáků. Na popisu vyučovací hodiny bych dále nastínila možnost, jak pracovat s chybou v úvahách dětí, kdy žáci postupně proměňují svoje původní (mylné) představy o tématu, přebudovávají své spontánní prekoncepty.

Při čtení krátkých vět ve Slabikáři z nakladatelství Nová škola (Mühlhauserová 1999, s. 50–51), jejichž smyslem mělo být procvičení nově zavedeného písmene „c“ ve slovech, jsme objevili tuto větu: „Sumec plave v potoce.“ Určitě není záměrem příspěvku poukazovat na metodické chyby v tomto slabikáři. Naopak, tento slabikář považuji z hlediska různých aspektů a požadavků za jeden z nejlepších v současné nabídce. Autorky však, ve snaze, aby se ve větách objevilo co nejvíce

slov obsahující kýžený procvičovaný grafém, použily tuto poněkud nesmyslnou větu se zcela jasným didaktickým záměrem. Slabikář podporuje metodu analyticko-syntetickou v její tradiční podobě, kdy žáci se učí nová písmena v přesně daném sledu kroků, a tak autorky v textech mohly využívat pouze slova, která obsahovala jen ta písmena prostřednictvím slabikáře již procvičena. Slovo „řeka“ nemohlo být ve větě užito, protože žáci doposud s písmenem „ř“ ve slabikáři nepochybovali.

Pokud učitel – učitelka narazí na tuto situaci, stojí před závažným rozhodnutím a může zvolit dvě základní strategie. V prvním případě se faktickým sdělením věty dále nezabývá, ponechá žáky, aby větu přečetli a spokojí se s tím, že žáci dokázali správně dekodovat slova s nově zavádaným a procvičovaným písmenem. Žáky, kteří takovou větu bezchybně, plynule přehláškovali či přeslabikovali, pochválí a obsahem věty se více nezabývá. Orientuje se tak pouze na technickou (formální) stránku vlastního procesu čtení. Bezchybné technické zvládnutí celého procesu se stává prioritní stránkou výuky prvopočátečního čtení.

V následujících odstavcích bych se pokusila stručně a v důležitých fázích popsat průběh hodiny tak, jak jsem ji se svými prvňáčky zažila, kdy jsem využila právě této věty, abych posunula své žáky zase o krůček kupředu ve smyslu budování a rozvíjení jejich schopnosti čtení s porozuměním a vyšších čtenářských úrovní (srov. Šebesta 2005, str. 88). Zvolila jsem tedy přístup, který se liší od výše popsané hypotetické strategie a jehož smyslem není jen nácvik techniky čtení (tedy čtení označovaného jako čtení základní), ale nácvik čtení ve všech jeho smyslech a funkcích. Jedním z hlavních cílů bylo vést žáky k uvažování nad smyslem a pravdivostí informací v čtených textech. Dalším cílem hodiny pak bylo posunout žáky dále ve smyslu rozvíjení jejich znalostí o okolním světě. Celá vyučovací hodina byla pojata jako řešení problémové úlohy, jejíž cílem se stalo hledání odpovědi na otázku, zda-li je opravdu možné, aby sumec plaval v potoce, tedy potvrdit, nebo vyvrátit pravdivosti přečtené věty.

Důležitou částí hodiny se stala první fáze – fáze evokace, kdy si žáci vybavovali svoje znalosti, ale i domněnky ze života sumců. Někteří si sumce uměli představit (ryba s vousy), jiní měli představy poněkud obecnější. Každý z žáků se ovšem snažil něco říci, čímž si ve své mysli utvářel svůj vlastní prekoncept o tématu. Jak jsem již naznačila, znalosti o sumcích se různily, některé informace, které děti vyslovily, byly nepřesné nebo dokonce chybné. V této fázi učení však má každá vyslovená informace (i chybná) svoji hodnotu, jde spíše o to, aby se žáci učili vybavovat si informace, o tématu přemýšlet, mluvit, diskutovat. Na konci této fáze byla vyslovena již zmíněná otázka, může-li sumec plavat v potoce. Žáci opět vyslovovali své názory, které podepírali různými argumenty. To, že se v následně čteném textu s tematikou „život sumců“ (zdroj Čihák 1978, s. 177), který

jsem pro žáky okopírovala (a pro snadnější čtení zvětšila) z dětské encyklopedie, dozví řešení problémové úlohy, se stalo velikou motivací pro další aktivitu – čtení. Klíčová slova z následně čteného textu byla napsána na tabuli a žáky několikrát přečtena. Znalost kontextu a nácvik čtení obtížných slov před vlastním čtením pomáhal žákům ve čtení textu, který obsahoval také slova s grafémy doposud slabikářově neprocvičenými. To, že byla slova zapsána a žáci je měli doslova před očima, považují za důležité jednak z hlediska nácviku techniky čtení (pro některé žáky může být přečtení slova, vzhledem k tomu, že obsahuje nově zaváděný grafém, stále ještě obtížné), ale také pro propojení mezi vizuálním obrazem slova a informacemi, které se žák bude dále dozvídat a se kterými bude pracovat, které tedy bude včleňovat do svých kognitivních sítí.

Klíčovým okamžikem pro práci se stala fáze druhá – fáze uvědomění, kdy žáci, na základě společného čtení připraveného encyklopedického textu, zjišťovali (dozvídali se) skutečnost o životě sumců, tzn. že se ujišťovali se o správnosti nebo nesprávnosti svých tvrzení z fáze evokace; dále doplňovali, upřesňovali a upevňovali svoje dosavadní znalosti či představy. V této fázi jde o to, aby žák, na základě nových informací, které získal (ke kterým se dopracoval) čtením, pozměnil svůj dosavadní prekoncept tak, že se jeho nové znalosti o tématu přiblíží co nejvíce skutečnosti. Žáci tedy zjistili, že sumec je naše největší ryba (na tabuli jsme narýsovali úsečku o délce 2 metry; žáci také modelovali délku sumce na podlaze třídy z provázku), která žije v řekách a přehradách. Délka a hmotnost sumce žáky doslova šokovala, byla dostatečným argumentem pro to, abychom mohli společně prohlásit, že sumci v potoce zřejmě žít nemohou.

Pro fázi reflexe, kdy žáci s nově získanými informacemi dále pracují (upevňování informací), jsem zvolila aktivitu, kterou velmi často využíváme. Žáci měli napsat vlastní text (doplnit ilustraci), jehož tématem byl sumec. Způsob zpracování textu byl zcela v kompetenci žáků. Jak jsem již uvedla v předchozí části, vytváření vlastních textů žáků je jedna ze stěžejních aktivit, kterou ve výuce prvopočátečního čtení a psaní uplatňujeme a díky které se žáci velmi brzy naučí psát hůlkovým písmem (většina z nich využívá při psaní hůlkovým písmem všech grafémů již v prosinci), dále žáci rozvíjejí své představy o čtení a psaní jako o činnostech smysluplných a funkčních.

Závěr

V nových trendech výuky prvopočátečního čtení a psaní dochází k radikální proměně pohledu na požadavky a cíle výuky; s proměnou pohledu nutně dochází ke změně obsahu a následně kritérií hodnocení. Obecně se dá říci, že se upouští od formálně technických požadavků hodnocení čtení a psaní, forma

se stává až druhotným ukazatelem jednak ve významnosti procesu učení a také v hodnocení žákovy školní úspěšnosti. Názor, že žák musí dokonale ovládat nejprve technickou stránku procesu čtení a psaní, aby mohl (později) postoupit k vyšším složkám (čtení s porozuměním, psaní vlastních textů), již neobstojí v době, kdy se rozvíjení funkční gramotnosti žáků stává prioritou a kdy se obecně opouští od jednostrannosti a didaktické závaznosti výukových metod a postupů. Obecným znakem nového pojetí výuky je zvýšená tolerance k nedokonalým výkonům ve smyslu povzbuzení žáka k dalším pokusům; žák rozvíjí svoji schopnost výkonů spontánně vylepšovat. Pro naši práci je důležité sdělení, že každá chyba žáka koresponduje s jeho chybnou představou o skutečnosti (viz práce se spontánními prekoncepty žáka). Je tedy z hlediska nápravy nutné, aby žák smysl a podstatu své chyby pochopil a vlastními silami se podílel na jejím odstranění (nápravě). Nemyslím tím pouze žákovu formální opravu bez jeho aktivní účasti, ale znovuprožití a pochopení situace tak, aby se eliminovala možnost opakování chyby. Mluvíme-li o hodnocení výkonů žáků ve výuce prvopočátečního čtení a psaní, je nutné právě v tomto období zdůraznit také diagnostický význam hodnocení, kdy některé symptomy mohou signalizovat některou ze specifických poruch učení.

Jak jsem již uvedla, výuka v první třídě má svá specifika a hodnocení zdůrazňuje především pozitivní a dále motivační charakter, což znamená zaměřovat pozornost spíše než na špatné výkony na to, co se žákovi opravdu podařilo. Ukázat žákovi, v jaké oblasti poznání se nachází a povzbudit jej do dalšího učení. Pokud se jedná o hodnotící výroky učitele, měl by zvážit podstatu a závažnost chyby pro další rozvoj žákových znalostí a dovedností. V obecné rovině to znamená nepausalizovat chybu jako takovou a uvažovat také o možnosti některé chyby v určitých fázích procesu učení neopravovat. Jak jsem již naznačila, v případě hlasitého čtení by stálo za úvahu, ve kterých situacích žáka na chybu upozorňovat, a kdy naopak přejít chybu bez povšimnutí (situace, kdy chyba z funkčního hlediska není natolik závažná), abychom nenarušili kontinuitu čtení a abychom necitlivými zásahy nesnižovali žákovu nadšenost pro čtení. Cílem a předmětem hodnocení by se pak měla stát spíše úroveň vyšších čtenářských dovedností.

V psaní žáci diferencují svůj přístup ke psaní v písankách (formálnímu psaní) a k volnému psaní. Hodnocení formálního psaní v písankách se odklání od požadavku dokonalého kopírování předepsaného vzoru, kdy se zohledňuje také význam postupného vývoje žákovy grafomotoriky a tím schopnosti vylepšovat technické parametry písma. Pozornost se tedy věnuje spíše jiným aspektům, např. rozvíjení žákovy schopnosti správného opisu a přepisu s tím, že se psaní vyučuje jako proces, ve kterém se kritéria podle potřeby mění, a v každé etapě učení se klade důraz na to, co je právě důležité.

Prvotním smyslem hodnocení volného psaní žáků je zaměření pozornosti k obsahu, myšlence, cílům a komunikačnímu záměru sdělení. Učitel věnuje pozornost také ortografickým a pravopisným nedostatkům žákových textů s cílem rozvíjet žákovy představy o správném psaní. Velmi důležitý je význam pokusů o psaní vlastních textů pro nácvik čtení. Rychlé rozvíjení znalosti písmen a schopnosti fonemické analýzy v průběhů psaní vlastních textů (aktivní užívání psaní s komunikačním záměrem) pomáhá žákovi zlepšovat techniku čtení (rychlost, plynulost atd).

Pro každou fázi učení je důležitá práce s prekoncepty žáků, ať na úrovni přechodu od vlastních ortografických a pravopisných pravidel, tak na úrovni budování svých obecných znalostí. Podstatné je, aby žák objevil skutečnost (a přebudoval svoje prekoncepty) vlastním úsilím, rozvíjel svoje myšlení v smysluplném užívání a reálných kontextech.

Literatura

- AMELN, F.: *Konstruktivismus (Die Grundlagen systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit.)* Tübingen und Basel: A Francke Verlag 2004
- BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha : Portál 1998
- FIJALKOW, J.: *Lecture – Reading.* In Champy, P. at Étévé, C: Directeurs a la redaction. Paris: Édition Nathan 1994
- JANÍK, T., NAJVAROVÁ, V.: Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA. In JEŽKOVÁ, V.: *Školní vzdělávání – zahraniční trendy a inspirace.* Praha: Karolinum 2007
- KOŠŤÁLOVÁ, H.: Respektování procesů učení. In *Co je kritické myšlení. Příručka I.* Vydané pro potřeby celoročních kurzů RWCT. Praha: OSF 1998
- KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J.: *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy.* Praha: Portál 2003
- MENZEL, W.: *Lesen lernen – schreiben lernen.* Braunschweig: Westermann 2000
- SIEBERT, H.: *Pädagogischer Konstruktivismus. (Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit).* München: Jugend und Volk 1980
- SPITTA, G.: *Kinder Schreiben eigne Texte: Klasse 1 und 2.* Berlin: Cornelsen Scriptor 2000
- SUCHOMLINSKIJ, V. A.: *Serdce otdaju dětjam.* Kijev 1974
- ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci.* Praha: Nakladatelství Karolinum 2005
- TOMKOVÁ, A.: Využití programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ pro rozvoj čtenářství v primární škole. In WILDOVÁ, R.: *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní.* Praha: PF 2002
- VINŠÁLEK, J.: *Didaktické problémy elementárního čtení a psaní.* Pedagogická fakulta v Plzni 1977.

VYGOTSKIJ, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha: SPN 1976

WILDOVÁ, R.: *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PF 2002

ZÁPOTOČNÁ, O.: Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z, PUPALA, B.: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál 2001

Prameny

ČIHAŘ, J.: *Příroda v ČSSR*. Praha: Práce 1978

Jak poslední zjištění z TIMSSu (ne)souvisí s kurikulární reformou? VÚ v Praze.

Česká škola.cz [on line] 2008 [citováno 2009 – 1 – 4]. Dostupné na: www.rvp.cz

MÜHLHASEROVÁ, H.; SVOBODOVÁ, J.: *Slabikář pro 1. ročník základní školy*.

Brno: Nová škola 1999

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP v Praze 2005

Výsledky mezinárodního výzkumu TIMSS 2007. In Učitelství, 2008, č. 46

Kontakt

PhDr. Ing. Zuzana Maňourová, doktorandka katedry primární pedagogiky Pedf UK Praha.

Adresa pracoviště: ZŠ a MŠ Kluky, Kluky 86, 397 19

E – mail: zuzanamanourova@seznam.cz

KDY CHYBA NENÍ CHYBA

Ladislav Janovec, Natalia Ivašina, Martina Šmejkalová

Abstrakt: Text se z hlediska didaktického věnuje problematice výkladu významu ve výkladových slovnících. V souladu se současnými trendy patří práce se slovníky mezi základní činnosti ve výuce českého jazyka. Autoři upozorňují na problémy spojené se zastaráváním slovníků a s proměnami slovní zásoby českého jazyka, na něž může učitel při práci se slovníkem ve výuce českého jazyka pro rodilé mluvčí i pro cizince narazit.

Klíčová slova: slovník, význam lexémů, didaktické využití slovníků, Český národní korpus, český jazyk pro cizince

Abstract: This text concerns with the problem of explaining word meaning in monolanguage dictionaries, from the didactic point of view. According to modern trends, working with dictionaries belongs to basic activities in Czech language education. The authors warn against problems connected with the going out of dictionaries and with the transformation of wordstock, something a teacher can meet when working with a dictionary in Czech language classes – not only for native speakers, but for foreigners as well.

Key words: dictionary, meaning of lexems, didactic application of dictionaries, Czech National Corpora, Czech for foreigners

Stabilní součástí činností vykonávaných v zájmu dosažení cílu vyučovacího předmětu český jazyk je v tradici českého školství práce se slovníkovými příručkami. Nejnovější Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje očekávaný výstup jazykové výchovy na druhém stupni v této oblasti takto: „(Žák) ...samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami.“¹ Stanovisko tohoto dokumentu závazného pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání je v školské praxi dále rozpracováno a modifikováno. Například Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum v Novém Jičíně konkretizuje ve svém metodickém návodu – učebních osnovách pro 6. ročník příslušnou pasáž takto: „Stěžejní hodnocené činnosti pro 6. ročník předmětu Český jazyk a literatura“ jsou mimo jiné „práce s informacemi a informačními zdroji (zejména se slovníky – **Slovníkem spisovného jazyka českého** (zvýraznili autoři), Slovníkem cizích slov, Pravidly českého pravopisu, encyklopediemi,

1 Přístupné ze stránek VÚP (<http://old.rvp.cz/sekce/58>), s. 25.

internetem, texty...“² Školské vzdělávací programy proto v těchto intencích práci s výkladovými slovníky zařazují, jako např. ŠVP ZŠ Mendelova „očekávané výstupy na konci 6. ročníku“: „Díky (v) předmětu Český jazyk a literatura žák: vědomě rozvíjí svou slovní zásobu, používá **slovníky** (zvýraznili autoři) pro určení významu slova“³. Které „slovníky“ však mají žáci a učitelé k dispozici a lze se při „určení významu slova“ na ně bezezbytku spolehnout?

Dosud nejrozsáhlejší český výkladový slovník, **Příruční slovník jazyka českého** (dále PSJČ) v devíti svazcích, vycházel v letech 1935–1957, ovšem práce na něm započaly již mnohem dříve, v roce 1911, kdy byla založena Kancelář Slovníka jazyka českého. V ní probíhala rozsáhlá excerpce zejména krásné literatury od roku 1880, v případě významných autorů i starší. Nahoře zmíněný, školám doporučovaný čtyřsvazkový **Slovník spisovného jazyka českého** vycházel v letech 1960–1971 a je druhým největším výkladovým slovníkem českého jazyka (znovuvydání v osmdesátých letech, v osmi svazcích). Nejčastěji se pravděpodobně na školách používá jednosvazkový **Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost** (jeho poslední, mírně upravené vydání je z roku 2005).

Už z této stručné charakteristiky, domníváme se, zřetelně vyplývá, že nejrepresentativnější výkladové slovníky nejsou pro potřeby dnešní moderní školy plně vyhovující, protože jazykový materiál v nich popsáný je již poněkud zastaralý či zastarávající, navíc se v nich objevuje poměrně velké množství významů, jež nejsou součástí běžného jazyka, zejm. okazionálních. Toto tvrzení můžeme doložit na příkladech slovníkových hesel vybraných z PSJČ.

Adjektivum **hladký** je ve slovníku popsáno takto:

hladký

1. *mající povrch na dotyk úplně bez jakýchkoli výstupků a nerovností, bez drsnosti* (op. *drsný, hrbolatý*): h. led, h-á klouzačka; h-é zrcadlo; h-é parkety; h-é čelo *bez vrásek*; h. kapr *bez šupin*; (reliéf) do hladka ušlapaný (Zey.); bot. ostružník hladký; smetanka hladká; zool. zlatohlávek hladký; rejnok hladký; užovka hladká; jeseter hladký
2. *mající nepřerušovanou plochu, obrysy, barvu*: h. nábytek *bez ozdob*; h-é šaty; h-á látka *bez vzoru*; anat. h-é svalstvo *v jehož buňkách nejsou vlákénka žíhaná*; polygr. h-á sazba *jednoduchá sazba převážně z jednoho druhu a stupně písma*; text. h-é (pletené) zboží *nevzorované*
3. (*o tekutině, kaši; o něčem sypkém ap.*) *složený z jemných částíček, bez hrubších kousků*: h-á kaše; h-á polévka; utřít brambory na hladko (ps. i nahladko); h-á

2 http://www.kvic.cz/kps/isvp/soubory/Inovace_SVP/JC/JC_osnovy_6.doc

3 Návrh Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. www.mendelova.cz/

ančka lid. název druhu mléčné polévky; zbož. h-á mouka *vymletá na jemné zrnění* (op. hrubá)

4. *konaný, probíhající bez obtíží, bez překážek*: h. průběh (schůze, porady); h-é jednání; h. úspěch *snadný*; sport. h. běh *nikoliv překážkový*
5. *obratný, vybroušený, uhlazený*: h-é verše; h. překlad *plynný, plynulý*
6. hanl. *lichotný, úlisný*: h-á slova; h. způsob jednání; h. člověk; h-é myšlenky; hladký jako úhoř *lstivý, opatrnický*
7. *morálně volný, nemravný*: hladká žínka (Jir.)

Je patrné, že těchto sedm významů prošlo po více než půlstoletí od vzniku slovníku změnami ve frekvenci výskytu: od dosud běžně užívaných (*hladký led, hladká klouzačka, hladké jednání*, sousloví terminologické povahy – *hladké svalstvo*), až po méně užívané (*hladká slova*), či dokonce zcela neužívané (zejména ve významu „morálně volný, nemravný“ – *hladká žínka*). Posledně jmenovaný případ přitom není v PSČJ ojedinělý. Z podobných příkladů lze jmenovat např.:

vysoký – v-é moře *širé 1*: zahyne u v-ém moři (Tyl.); vyjel na v-é moře (Baar.).
poněk. zast. *pyšný, domýšlivý, hrdý 3*: první jeho žena byla ze zemanského rodu a v-é myslí (Vrba); měl Mirko v-é srdce a pyšnou šiju (Preis.); pohrdavý, v. pohled (Šrám.)

nář. (*o barvě*) *živý, zprav. červený 1*: šaty v-ch barev (Baar.); Jelence vyšší ru-měnc z líčka nescházel (Něm.)

krátký – k-é máslo *s malou soudržností*;
k-é zboží *krejčovské potřeby aj. drobné zboží*
k-á pomoc *snadná*

široký – mít š-é srdce (Ner.) *nebýt věrný v lásce*
š-é moře (Tyl); š-é nebe (Olb.); š. svět (Ner.); š. daleký kraj (Rais); š. les (Erb.);
š-é lípy (Erb.) *rozložitě*
š-é výklady; š-é řeči (Wint.), povídání (Klost.), vypravování (Staš.); líčit š-mi slovy (Klicp.); dlouhé a š-é psaní (Sab.)

hrubý – zast. h-á střelba *z děl*; h-é dělo *střední ráže*

tlustý – zast. *expr. t-é anekdoty*; t-é slovo; (*o zvuku*) *silně a zprav. hluboce znějící*
t. bas

velký – v. *trh* (Něm.) *výroční*

O uvedených významech adjektiv můžeme prohlásit, že se v češtině počátku 21. století neužívají vůbec nebo velice omezeně, většinou pro dokreslení dobové atmosféry (např. *velký trh*). Význam některých z nich je stále průhledný, ačkoliv samotné spojení adjektiva se substantivem je neobvyklé, např. *široké srdce, tlustý*

bas, u kterých se na pochopení významu podílejí konotace spojené s danými adjektivy. Význam jiných není již pro současného rodilého mluvčího uchopitelný, i když víme, že ve spojení adjektiv se substantivem jde vždy o jejich sémantickou strukturu a o aktualizování různých sémantických složek obou lexémů.

Dalším nedostatkem výkladového slovníku je to, že spojitelnost adjektiv především se substantivy, na niž se náš příspěvek zejména zaměřuje, je ve výkladových slovnících omezená. To je pochopitelně dáno již samotným zaměřením slovníku, jenž se snaží popisovat jazykové významy lexémů a exemplifikační část je tomuto cíli vždy podřízena. Výjimku tvoří ustálené kolokace – sousloví a frazémy, které bývají zpracovávány jako samostatná sublemata, nebo v rámci exemplifikační části hesla pomocí doplněné sémantické informace. Např. frazém *mít ostrý jazyk* je řešen v PSJČ následovně:

ostrý

1. dobře řezající, sekající, stříhající, bodající; vybíhající v hranu (op. tupý); o. nůž; o-á britva, o-á sekera; o-é nůžky; o-é zuby pily; o. rýč; koně na ostro kování s ostrými ozuby; o-á hrana stolu (op. zaoblená); o. horský hřbet; přen. ženská hubatá a o-á jako břitva; slovo o-é jako nůž; ◊ **mít o. jazyk** (zvýraznili autoři) být výřečný, výmluvný; odmlouvat, hubovat; mít jazyk o. jako břitva, jako meč; zool. okružák o.⁴

Slovníky jsou také nepostradatelnou pomůckou při výuce českého jazyka jako jazyka druhého – a zde lze spatřovat další problém: práce se slovníkem podchyčujícím neobvyklé a zastaralé kolokace ztěžuje do jisté míry osvojení češtiny jako živého jazyka.

Nedostatek velkého výkladového slovníku si neuvědomují jen učitelé, ale také nečeští bohemiisté při své vědecké práci. Ne náhodou byly inspirací ke vzniku tohoto příspěvku zkušenosti běloruských bohemistů zpracovávajících v současnosti ve spolupráci s bohemisty českými problematiku kolokability českých a běloruských adjektiv.

Jednou z možností, jak překonat nastíněná omezení výkladových slovníků, jsou syntaktické slovníky, jako např. valenční slovníky a slovníky kolokability; pro český jazyk máme na mysli zejména *Slovesa pro praxi. Valenční slovník nejčastějších českých sloves*⁵, *Slovník slovesných, substantivních a adjektivních vazeb a spojení*⁶ nebo *Valenční slovník českých sloves*⁷, příp. některé slovníkové elektronické/internetové zdroje. Stranou učitelovy pozornosti by neměl zůstat

4 Vzhledem k většímu množství významů adjektiva ostrý uvádíme pouze jeho první význam.

5 Autorek Nadi Svozilové, Hany Prouzové, Anny Jirsové.

6 Týchž autorek

7 Autorů Markéta Lopatková, Zdeněk Žabokrtský, Václava Kettnerová.

ani ČNK, který mu poskytne slova v jejich přirozených kontextech. Ukázkou konkordancí z ČNK (7 konkordance – syn 2000) můžeme demonstrovat na příkladu adjektiva **hebký** (zvýraznění ve výpisu provedli autoři). Vedle frekvence výskytu a nabídky kontextů může učitel – zejména ve vyšších ročnících – stylisticky využít i méně očekávatelné jevy: z naší vy excerpované množiny upozorníme např. na spojení *hebká šije*. Toto spojení není úplně běžné a je výsledkem sémantického metonymického posunu od spojení *hebká pokožka/kůže na šiji na hebkou šiji*.

...

- ... krabacení, vyjasní přirozené barvy, zkratka ze které každý vyjde voňavý a < **hebký**>. Mimochodem – prášek „Radost“ nezkoušejte. Já ho ochutnal. Je to
- ..., Vinnetoua natolik vzrušila, že ihned vylezl z kádě a začal se sušit < **hebkou**> medvědí kůžičkou. Pohled na pupínky na jeho krásné rudé pleti Vinnetoua
- ... monitoru se objevila fotografie mladé ženy. Divka byla skutečně krásná, měla < **hebkou**> broskvovou pleť bez jediné vady, vysedlé lícní kosti, krátké hnědé vlasy
- ... kde louka přecházela v les. Tím směrem byl i bíle natřený prkenný plot, < **hebká**> zelená pastvina a spousta stromů; a za nimi se vypínaly ještě vyšší stromy
- ... blesklo hlavou, že se mi do něj zaryje nehty, jenomže její dotek byl < **hebký**>, a když jsem si uvědomil, že ta dlaň nemíní mou tvář opustit, couvl
- ... „Jenny -“ začala Alexandra, která si při tom vzpomněla na dívčiny < **hebké**> masáže. „My Jenny neubližujeme,“ polohlasem jí utěšovala Sukie. ...
- ... všechny“ - Brenda sklonila hlavu a její ústa porodila mimořádně pestrého, < **hebkého** >, skrvnitého, velikého motýla, jehož oranžová křídla byla sytě lemována...
- ... ; její obraz, jak kráčí se svižnými pohyby nohou i rukou, oblečena do < **hebké**> kožené sukně a se zrzavými vlasy, podél lesknoucích se obchodů, zůstává...
- ... Po těchto povzbudivých slovech stiskl svoji tvrdou upracovanou rukou < **hebkou**> ručku Polobuřtíkovou. Za chvíli se už Polobuřtík šplhal prokapanou dutinou...
- ... jíst, nemohu pracovat. Co se děje? Myslím na měsíční světlo, na bílá, < **hebká**> pohoří na obzoru podušek... Ach, Lído, nemohu už dál čekat! Ozvi...
- ... řící, řekla Tereza tvrdě a rozhodně. Zabilo by ho to. Po chvíli dodala < **hebkým**> hlasem: Rozmysli si to ještě, chlapče, dobře si to rozmysli. Rozmyslel...
- ... víc se toho bojíme, čím je to lacinější, tím víc za to

platíme, je to < hebké> na dotek a drsné na omak, je to tišší než tráva a hlasitější než bouře...

... se mi stále tíž, protože mrazem mi tuhly údy a nohama jsem se brodil v < hebkém> vysokém návěvu černých vloček. Doufal jsem, že bomba nezasáhla přímo...

... už nikdy tě neopustil. Nevěděla jsi, proč si načechráváš své jemné a < hebké> vlasy, zdvihající se nad tvým čelem, a žehlíš si šaty. Nemohla jsi...

... vzrušilo ho. Představil si její voňavé rty, z nichž jako by sálalo teplo, i < hebkou> pleť, ale vzápětí obvyklé naběhnutí touhy zarazil. „ Ta není pro mě...

... kabátu vhodil klíče a baterku. Tom, ležící u dveří, vstal a třel si < hebkou> hlavu o Dreyerovu nohu. Dreyer se hlučně zamkl v koupelně, kde na nabílené...

... odkutálel do tmy, daleko, předaleko, až k Pomořanskému zálivu a jeho < hebkým> bílým písečným plážím. Kráčeli zpátky kamennými chodbami a Dreyer, zamykaje...

... by mohla vyvrcholit příliš brzy. Přitiskl tvář do hlubokého důlku její < hebké> šíje. „Prosím,“ šeptal, „ snažně vás prosím.“ „Hlupáčku,“ řekla...

... dřív nebo později, neboť neobyčejně rád poslouchal v telefonu tichý, < hebký>, úřední hlas své ženy - její hlas v jakési rané florentské perspektivě...

... nebo něco?“ „Ne, počkám na tebe tady,“ řekl Franz, prohlížeje si < hebkou> panenku na nočním stolku. „Jak chceš. Rychle se svleč a skoč do mé ...“

..., co sice nesní, zato věří, že jim věda může vrátit teplo, světlo a < hebkou> trávu i s motýly. „Šéf bezpečnosti Lichten mlčel. Držel se v uctivé...

... koutky úst, maličko zvednuté a vytvářející dojem vážného úsměvu. Měla < hebkou> pleť, jak shledával, zrůžovělou jako barva dozrávající broskve. Čekal...

... pouhou siluetou. Tu se náhle nad obzor vyhouplo slunce a obloha se zbarvila < hebkou> emailovou modří sojčího oka. Nekonečně pravidelné zvlnění moře na okamžik...

... Angličan, enoite?“ Ujížděli jsme bílou silnicí, pokrytou vysokou vrstvou < hebkého > prachu, který se zdvihal za námi ve vířivých kotoučích. Cestu lemovaly...

... celá zarostlá střapatou změtí zplanělých květin. Růže trousily veliké a < hebké> lupínky, červené jako plamen, bílé jako měsíční světlo, lesklé a hladké...

... se probíhali tvorové, jaké jsem v životě ještě nespatriil. Mezi hustými < hebkými> plátky každého růžového květu

žili drobouncí, štírkům podobní pavoučkové...

... Tatímu jeho burčák. Spiridione! To je pane víno ... jak dračí krev a < hebké> jako hedvábičko ... To je víno! Když jsem přišel domů, vzduch byl...

... dychtivá letu, vmžiku spadla bezvládně k zemi a za ní rozvířený chumáč < hebkého >, skořicově zbarveného peří. Když Lesliemu viselo u pasu pět hrdliček...

... mozaikovaní, strakáči, motýlí tečkovaní a skvrnití, třepetavě poletující v < hebkých> shlucích mezi zpráhlou omítkou ; brouci, kulaťoučci a v úhledném černém...

... pak se vytratili mezi stromy jako stíny. Mezi špalíry oliv tu na tichých < hebkých> křídlech klouzavě poletovali lelkové jako velké černé vlaštovky a střelhbítě...

... takové díry strčil hluboko ruku a prsty se mi sevřely kolem něčeho malého a < hebkého >, a bylo to něco, co se třepetalo, když jsem to vytahoval ven. Na první...

... zátoku používají ještě i jiní tvorové. Ležel jsem roztažený v hedvábně < hebké> vodě, zevloval očima po obloze a jenom jsem pohyboval lehce rukama a...

... Oslnivě krásná květina, lupínky zvlněné přímo dokonale, pel na nich tak < hebký> a bezvadný jako na křídle nově vylihnutého motýla. „Není ten květ krásný...“

... bavlny, jejichž papírové obaly si natrhl pro slast dotyku nahé pokožky s < hebkou> vatou, vyhlížel Alex Serafín líně ze svého suterénního elektromeziskladu...

... Snad byste už tedy mohl“ ... Růžový vymydlený obličej chlapce měl pleť < hebkou> a svěží jak pěstěná mladá dívka, jak Yveta, a voněl, místo salicylu...

... jsem mu je šamponem a teď se mi chce je stále hladit, jak měkké jsou, < hebké> jako hedvábné. Běžím z práce domů sněhovou vichřicí, koupili jsme si...

... hleděl na její bosé nohy. Nebyly už odřené od vojenských bot, ale plné < hebkého > písku. Nacházel na ženě několik jemnějších a určitějších rysů, které...

„... pokosit, paní smrt,“ řekl. „Polibte mě.“ Pak to udělala. Byla měkká, < hebká>, normální. Pomalu otáčela hlavou ze strany na stranu. Potom hlavu odtrhla...

... pečoval? Kdo by se staral o králíky, sháněl jim krmení a probíral se jejich < hebkou> a teplou kožišinou? Jeho tvrdé, kostnaté prsty zajížděly každé ráno...

... uděláš sám. A nejspíš ona si to myslí. Veliká, hloupá a mravná blondýna < hebké> pleti, kterou si jeho syn

přivedl z Čech, kde sloužil na vojně, objevovala...
 ... slepovala do jejího něžného a rychlého žvatlání, jako když vítr šelestí v < hebkém> a vlhkém listí, které pomuchlal teplý déšť. „A tak jsme znova spolu...
 ... napuchlou jizvu s dorůstajícími chloupky. Víš, že tyhle nové jsou mnohem < hebčí> než ty, co ti oholili? Jo? Nevšimla jsem si. Určitě. A hlavně....
 ... neztloustla. Aleniny šaty jí přiléhaly na tělo jako jemná rukavička, < hebké> lokýnky vlasů korunovaly tu skoro plesovou kreaci. Když ji Jakub vezl...
 ... neposedným dojmem, oblečená à la gamine, štedře vystavovala na odiv < hebké> nohy, uměla zdůraznit bělost nártu černým sametem pantofličku, špulila...
 ... - já to nepřežiju - podruhé. Pink. Nádherná pleť, prostě nádherná : < hebká> a opálená, bez poskvrnky. Zmrzlina se sirupem způsobuje vyrážku. Nadbytek...
 ... chladným, přezíravým vztahem k zbožňováníhodné dvanáctileté dívence s < hebkými> pažemi, dokáže proměnit v tak dojemně bezmocného tvora, jakmile se jí...
 ... dívala se na mě, jako by mě honem nemohla nikam zařadit. Prosvítající < hebký> tvar jejích drobných ňader volnost tenkého tílka spíše zvýrazňovala než...
 ... byl automobil tichého výletníka s krabicí papírových kapesníků značky „< hebký> a jemný“ na zadním okénku, bezstarostně uhánějící stará kraksna plná...
 ... vypátral uprchlíci, svobodný, abych zničil svého bratra. Tisíc mil hedvábně < hebké> silnice dělilo Kasbeam, kde se podle mého nejlepšího přesvědčení rudý...
 ... naše, tajemstvím ved' nás k zření pravdy věčné ... Vzal jsem Liščina < hebká> líčka do obou dlaní a lačně jsem jí políbil na pusu vonící pohlavím....

Práce s ČNK umožňuje vedle kvalitativní analýzy výskytu slova také statistické třídění kolokací. Učitelům i studentům se tak naskýtá příležitost vidět frekventované okolí, resp. kolokace sledovaných jednotek (stranou ponechme okolí, jež se statisticky zobrazí jako frekventovaná, ale jde skutečně pouze o počítačově zpracovanou statistickou informaci, nikoliv o kolokaci, např. *hladký a; hladký 00; hladký být; hladký 400, hladký jako...*).

Ríká se, že zpracování slovníku je umění možného a že práce na slovníku nemůže být nikdy dokončena. Ač si to nositelé a uživatelé jazyka mnohdy neuvědomují, lexikální zásoba a s ní i sémantická stránka slov jsou v neustálém pohybu. Učitel by měl tento pohyb sledovat, ale zejména si jej uvědomovat. Práce se

slovníkem, ačkoliv je z hlediska dynamiky jazyka statický (uchovává stav slovní zásoby v daném okamžiku), je při výuce českého jazyka (ať už jako mateřského, nebo jako cizího) nenahraditelná. Pomáhá rozšiřovat slovní zásobu žáků, pěstuje v nich zvyk a dovednost pracovat s příručkami, učí je rovněž pochybovat a ověřovat si svou jazykovou intuici a své domněnky. Zároveň ovšem musí vyučující – z důvodů, které jsme předestřeli – přistupovat k práci se slovníkem kriticky, používat jej kreativně a upozorňovat žáky na ta místa, kde slovník již ztratil na aktuálnosti.

Literatura

JANOVEC, L. Je ve školách dostatečné množství pomůcek pro výuku sémanti-
ky? *Didaktické studie* roč. I., č. 1, 2009, s. 37–44.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP : Praha 2007.

Slovníky

Příruční slovník jazyka českého. V Praze : Státní nakladatelství : Školní nakladatelství : SPN, 1935–1957.

SVOZILOVÁ, N., PROUZOVÁ, H., JIRSOVÁ, A. *Slovesa pro praxi*. Valenční slovník nejčastějších českých sloves. Praha : Academia, 1997.

SVOZILOVÁ, N., PROUZOVÁ, H., JIRSOVÁ, A. *Slovník slovesných, substantivních a adjektivních vazeb a spojení*. Praha : Academia, 2005.

LOPATKOVÁ, M., ŽABOKRTSKÝ, Z., KETTNEROVÁ, V. et al. *Valenční slovník českých sloves*. Praha : Karolinum, 2008.

Kontakt

Doc. Natalja Ivashina, kand. nauk, Katedra teoretického i slavjanského morfolo-
gického filologického ústavu BDU, Minsk

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D., PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D., katedra českého
jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

E-mail: ladis.janovec@seznam.cz, martina.smejkalova@pedf.cuni.cz

„PANÍ PROFESORKO, CO JE TO TA NIKOTA?“ – SÉMANTICKÁ CHYBA A KOMUNIKACE

Ladislav Janovec

Abstrakt: V textu se věnujeme problematice, jak žáci ovládají význam některých slov, která považujeme za běžná, i když ne příliš frekventovaná v běžné komunikaci. Upozorňujeme na to, že sémantice je při hodinách českého jazyka udělována pozornost, ale bylo by zapotřebí se jí věnovat mnohem více, aby se žákům obohacovala slovní zásoba a aby byli schopni používat lexikální jednotky adekvátně komunikační situaci.

Abstract: In this text, we concentrate on a problem how pupils are familiar with a meaning of some words which are, from our point of view, common, although not so frequented in ordinary communication. We signalize that the semantics is not given enough attention during Czech language lessons. It is necessary to practice semantics because we want to enlarge pupil's word-stock and teach them to be able to use lexical items according to the communicative situation.

Klíčová slova: slovní zásoba, význam, sémantika, komunikace, sémantická chyba

Key words: word-stock, meaning, semantics, communication, semantics mistake

Během své školní docházky se každý žák musí naučit vyrovnávat s mnoha sociálními jevy. Pomineme-li nabývání běžných sociálních návyků, jako je život, práce a pohyb v malé a větší sociální skupině (výuková skupina, třída, skupina tříd, škola), osvojování si konvencí sociálního chování (jednání s učiteli, ředitelem, jinými dospělými působícími na školách, ale i se spolužáky) či komunikačního chování (umění hovořit, ale i umění mlčet – a naslouchat¹), patří k nejtěžším přijetí neúspěchu, zejména na základě chyby, vyrovnání se s chybou a její následné odstranění. Chyby mohou být přitom chápány velice různorodě a závažně, záleží na tom, zda jde o chyby při vyučování, či mimo ně, v jaké fázi vyučovacího procesu k chybě došlo, jaký je důvod/původ chyby, jakou váhu dané chybě uděluje vyučující i sám žák apod.

Při vyučování českého jazyka se nejvíce času věnuje identifikaci a odstraňování chyb ortografických, dále morfologických, slovtvorných a některých chyb

1 O tom, že dítě musí vědět, kdy při komunikaci mlčet, a umět vyslechnout komunikačního partnera, viz např. Hájková 1996.

syntaktických, méně času se věnuje chybám fonetickým², sémantickým a styli-
začním³.

Právě sémantické chyby – jichž si mnohdy nevšimne ani sám vyučující – ztě-
žují vyjadřování a dorozumění jak ve školní, tak v mimoškolní komunikaci. Ač-
koliv současné učebnice poskytují poměrně hojné množství sémantických cvi-
čení, nezdá se být procvičování významu slov ve školách dostačující. J. Jelínek
(1979, s. 38) upozorňuje na to, že znalost významu slov je vázaná na obsah vyučo-
vání a na vztah k užívání cizích slov ve společnosti. Učitel by měl proto co nejvíce
zjišťovat, zda žáci užívaná slova znají, rozumí jejich významu.

Význam slov je, jak známo, velice vágní, pevnějších kontur slovo nabývá uži-
tím v komunikaci, nicméně každé slovo má svůj konceptuální význam⁴, který si
musí žáci osvojit, aby byli v komunikaci v běžném životě úspěšní. Znovu zde při-
pomeňme zjištění S. Machové na základě výzkumné sondy z konce devadesátých
let, provedené na základních a středních školách, že je zarážející, kterým slovům
soudobí žáci nerozumí a která nejsou schopni používat, třebaže o generaci dvě
starší žáci je v témže věku běžně znali⁵ (srov. Machová 1999). Jelínek (1979, s. 38)
upozorňuje, že se dá předpokládat, že si žáci – a také dospělí – neuvědomují dobře
význam mnohých slov jako izolovaných lexikálních jednotek, ale že to neznamená,
že význam slov vůbec neznají – jsou schopni je správně používat, ovšem nejas-
nosti ve významu se projeví nevhodným užíváním, chybným uváděním antonym
apod.

Nyní tedy vysvětlíme titulek tohoto článku – vychází z příhody, již nám vy-
právěla kamarádka, profesorka dějepisu a francouzštiny na jednom z kvalitních

2 Správná (spisovná) výslovnost zvukových segmentů je povětšinou mimo jiné i z ča-
sových důvodů opomíjena, žákům s výslovnostními vadami je doporučena náprava
logopedická (vadami výslovnosti míníme zejména rotacizmus, rotacizmus bohemicus,
lambdacizmus, sygmaticismus a kapacizmus), regionální vlivy na výslovnost se často
na školách neřeší vůbec. Co se týče suprasegmentálních prostředků, zejména intonace,
těm není pozornost kromě počátku prvního stupně věnována téměř vůbec.

3 Jde nám tu v první řadě o ty stylizační chyby, které vyplývají z chyb sémantických, ale
i syntaktických – jako příklad můžeme uvést práce studentů bohemistiky, kteří nevidí
naprosto žádný problém v nahrazování osobního zájmena ve funkci subjektu referující-
cího k výrazu z předcházející věty zájmenem ukazovacím, zejména jeho delší formou:
*Navštívili jsme Londýn a tento se nám velice líbil. Tímto jazykem se postupně přestalo
mluvit v oficiální sféře a tento se stal pouze dorozumivacím prostředkem běžné komu-
nikace.* Za těmito konstrukcemi lze vidět nesporný vliv angličtiny a němčiny a jejich
rozšířené znalosti.

4 Termín převzat od G. Leech (Leech 1974).

5 Sami narážíme při vysokoškolské výuce na překvapivé dotazy studentů bohemistiky
na význam slov jako *kalich, korbel, mečř* ad.

pražských gymnázií. Při práci na hodině francouzštiny jí studentka třetího ročníku položila uvedenou otázku, vyučující odpověděla: „To není nikota, to je nicota, Barboro.“ V příhodě se prolíná několik rovin. Kromě humorné perličky ze školních lavic (pomineme-li poměrně tristní aspekt, že jde o otázku studentky výběrové školy) se nám tu vyjevují tři věci. Daná studentka jednak nezná slovo *nicota*, jednak není schopna slovo strukturovat a odhalit jeho strukturní význam (nezná-li konceptuální), jednak zjevně slovo, které nezná, automaticky uchopuje jako přejímku a upravuje jeho výslovnost⁶. Dále tato příhoda svědčí i o tom, že se žáci setkávají s poměrně omezeným repertoárem slovní zásoby českého jazyka, v němž navíc – jak uvidíme dál – význam některých lexémů pouze tuší či odhadují. S tím potom souvisí i výběr jazykových prostředků v jejich pracích – mnoho známých, kteří učí český jazyk, si stěžuje, že slohové práce žáků jsou lexikálně velice chudé až primitivní⁷. Škola by měla mimo jiné dbát na to, aby si význam lexikálních jednotek žáci osvojovali v mnohem větší míře a hlouběji, aby byli v životě v komunikaci úspěšnější⁸. Často narážíme i na situace, že učitelé (zejména středoškolští) upřednostní při výuce jinou problematiku než právě významosloví, aniž by si uvědomili, jaký to má dopad na vyjadřování žáků. Jako argumenty, proč tomu tak je, uvádějí učitelé především časovou dotaci českého jazyka, velké množství probíraného učiva a to, že si žáci dostatečně neosvojili témata již probraná, středoškolští vyučující i v dnešní době operují s tím, že jejich studenti mají mít jazyk zvládnutý ze základní školy, oni že s nimi už probírají přece jenom literaturu⁹.

S neznalostí či nesprávným uchopením významu lexikální jednotky potom souvisí i její nevhodné řazení do vrstvy slovní zásoby a neschopnost užít ji adekvátně komunikační situaci. M. Čechová a V. Styblík upozorňují, že při výuce *výběr, volbu slova budeme s žáky posuzovat z hlediska tématu, k němuž se vztahuje, z hlediska funkce (záměru, cíle, jemuž má sloužit), z hlediska autora i adresáta pro-*

- 6 Podobný případ jsme zažili i my, když se nás jedna studentka zeptala, co je to *kalign*. Jednalo se o slovo *chuligán*.
- 7 Cílem naší práce ale není hledání příčiny tohoto problému, na němž má do určité míry svůj podíl i učitel – ze zkušenosti několikaletého člena porot vyhodnocujících některé žákovské literární soutěže můžeme říci, že existuje i dost škol, jež předkládají velice květnaté a lexikálně bohaté literární práce, a to i v kategorii kolektivů, ne pouze v kategorii jednotlivců.
- 8 Komunikační kompetence je jednou z cílových kompetencí rámcově vzdělávacích programů na všech typech škol.
- 9 M. Šmejkalová ve svých pracích (nejnověji Šmejkalová, v tisku) opakovaně upozorňuje na to, že v dlouhodobém časovém horizontu se přes oporu učebních osnov nepodařilo učitele přesvědčit, aby se jazykové výchově na střední škole více věnovali. Učitelé pokládají jazykové učivo za redundantní, zatímco učivo literární je pro ně i pro žáky nové, nedokážou objavit různost pojetí jazykového učiva základní a střední školy.

jevu, do něhož je slovo zapojeno, z hlediska řečové situace (zda jde o projev připravený – nepřípravený, mluvený – psaný, soukromý – veřejný...), z hlediska mluvnické stavby věty, spojitelnosti příslušného slova s jinými prvky věty, z hlediska textové souvislosti, kontextu (viz Čechová – Styblík 1998, s. 94). Učitel by se měl dobrat se žáky k závěru, která slova je vhodné kdy používat, což ovšem není možné, nezjistí-li, že žáci slovům nerozumí. Před tento problém bývá postaven častěji, než si sám mnohdy uvědomuje.

Na problematiku chápání významu jsme se zaměřili i v naší disertační práci (Janovec 2005). Žákům základních škol a víceletých gymnázií jsme zadali dva typy cvičení – vysvětlující a doplňující¹⁰, abychom zjistili, zda žáci rozumí významu zadaných lexikálních jednotek. Byli jsme si vědomi náročnosti vysvětlovacího cvičení, neboť jsme předpokládali, že význam některých lexémů budou žáci tušit jen mlhavě (zejména těch, jež nepatří do běžně užívané slovní zásoby a k nimž existuje frekventovanější synonymum), dále jsme předpokládali stylizační nedostatky související s věkem respondentů a s jejich nižší zkušeností s užíváním metajazyka – *pro žáka je nesnadné vysvětlovat význam slova, i když toho slova při vyjadřování běžně užívá anebo mu v textu dobře rozumí* (Jelínek, 1979, s. 38). Součástí instrukcí k vysvětlovacímu cvičení byl i produktivní úkol – žáci měli lexém použít ve větě, čímž demonstrovali (ne)znalost významu či doplnili nesrozumitelné deskripce. Získaný materiál tvořilo čtyři sta prací žáků šestých a devátých ročníků a odpovídajících tříd víceletých gymnázií.

V této studii se nezabýváme všemi lexikálními jednotkami¹¹, zpracovávanými v disertační práci, pouze těmi, jež považujeme opravdu za centrální a předpokládali jsme ve výkladu jejich významu značnou úspěšnost. Jde o lexémy *starobylý, šavle a churavý*. Z odpovědí vybíráme pouze ty, které jsme klasifikovali jako zcela nevhodné, resp. chybné¹².

Význam adjektiva *starobylý* vykládá Slovník spisovného jazyka českého (dále SSJČ) jako „existující v dávné minulosti, pocházející z ní, starý, starodávný, dávný“, dále u něj deskribuje ještě nepříliš frekventovaný význam „starý, stařecký“, na který uvádí doklady z díla bratří Mrštíků *starobylá žena* a z Čapka-Choda *starobylý hlas*.

10 Vzhledem k záměru tohoto textu a jeho rozsahu se výsledky dat získaných z doplňovacího cvičení v této studii nezabýváme.

11 Výsledky dat získaných u lexému *kariérista* jsme podrobně prezentovali na konferenci *Oborová didaktika v přípravě a v dalším vzdělávání učitelů mateřského jazyka a literatury* v roce 2009 v Ružomberku (Janovec, v tisku).

12 Podstatné ovšem je, že – jak píše i Jelínek (1979, s. 38) o některých výzkumech znalosti slov a jejich významu – *zjištěné výsledky nepřesnou znalost nebo neznalost významu spíše signalizují, než dokazují*.

Chybné a nevhodné odpovědi jsme celkově získali od devadesáti dvou žáků, tj. téměř čtvrtina z původních 400 respondentů nedokázala význam správně uchopit. Za nevhodné odpovědi jsme považovali i případy, kdy žáci nepopsali význam lexému, ale význam dominující jednotky v syntagmatu, i když se dá předpokládat, že respondenti význam tuší, jen ho nejspíš nedovedou vhodně popsat, navíc je otázka, do jaké míry lze ve spojení se substantivem hovořit o starobylosti či je vhodně vymezena doba (tj. lze předměty z první poloviny dvacátého století již považovat za starobylé?), např. *káča poháněná bičem a říká se, že je starobylá; pozůstatky z minulého století.*

Nejčastější chybou při popisu významu byla záměna sledovaného lexému za lexém *staromódní*, výklad adjektiva byl většinou opřen o dominující substantivum *člověk*, případně o zájmeno *kdo*: *když je někdo na něco zvyklý a přijde nová věc, používá tu starou a má staré věci; kdo se chová jako v roce 1930 nebo je starý; člověk, který nepostupuje s dobou; někdo, kdo má zastaralé názory a způsoby; člověk, který nechce poznávat moderní věci nebo stroje; člověk zaostalý, řídí se ještě starou dobou; člověk, který žije postaru.* Další častá záměna byla za lexém *zastaralý*: *něco, co se do této doby nehodí; slovo, které se už nepoužívá; věc, která se dříve používala, ale dnes je nahrazena něčím jiným* (tato odpověď se objevila čtyřikrát); *budovy, které už vyšly z módy; věc, kterou už předčila dnešní technika.* Dvakrát odpovídal popis významu spíše slovu *imitace* nebo *retro*, jde o případy: *věc, která je vyrobena ve starém stylu; předmět s vzezřením jako ze starých dob.* V odpovědi *nábytek, který se prodává ve starožitnictví* žák vyložil význam slova *starožitný*, které je sice významově blízké, ale v konkretizaci v uvedeném kontextu není zaměnitelné. V odpovědi *kosti z nějakého zvířete* je význam lexému blízký lexému *pravěký, prehistorický, snad i prastarý.* Odpověď *předmět po člověku, který zemřel* odpovídá významu slova *památeční* či *zdeděný.*

Zbylé odpovědi lze těžko interpretovat. Žáci pro popis významu užili často vhodná adjektiva, ale kromě nich vyzdvihli naprosto nerelevantní sémantické rysy – v odpovědi *když někde žijeme a odstěhujeme se, protože je to špinavé a zničené, tak je to starobylé* rysy [+špinavost] a [+zničenost], v odpovědi *stará věc, která nemá hodnotu* [+nehodnotnost, bezcennost]. Ve výše uvedeném případě žák uvedl hračku, kterou považuje za starobylou (káča), ale nevysvětlil, proč je starobylá. Výrazně nevhodná byla formulace odpovědi *věc, která má určité stáří* – žák chtěl nejspíš vyjádřit, že daná věc je velmi stará, ovšem formulace nezohledňuje plynutí času, to, že všechno na světě má určité stáří, i to, co právě vzniklo / bylo vyrobeno. Neurčitá je rovněž formulace odpovědi *strom, který stále stojí*, kde význam lexému není popsán vůbec.

Další výklady významů lexému byly založeny na adjektivu. Častý byl popis významu pomocí nevhodného synonyma *zastaralý*, které uvedlo sedm žáků še-

stých ročníků a pět žáků devátého ročníku. Jedná se o nejfrekventovanější chybné synonymum. Ostatní adjektiva a kombinace adjektiv byla užita pouze jednou – *staromódní, starý a fádni, starší padesáti let, pradávný, historický, památkový*. V jednom případě se objevil popis vlastnosti pomocí předložkového pádu *ze dřeva*, tedy „vyrobený ze dřeva“, což ale není relevantní sémantický rys, který charakterizuje význam lexému *starobylý*. Jeden žák šesté třídy uvedl jako synonymum lexém *nový*, což lze (i při zohlednění jeho ostatních 14 odpovědí) interpretovat jako provokaci vyučujícího.

Jeden žák nepopsal význam vehikula, ale jeho slovtvornou motivaci *odvozeno od slova starý* (1x v deváté třídě).

Ostatní výklady byly nevhodně formulované – *že to bylo dávno, chová se starobyle, až nesmyslné doba pominula, vše se starým významem*.

Význam lexému *šavle* je popisován v SSJČ jako „sečná zbraň, zprav. mírně zahnutá“¹³. Konstitutivní sémantické rysy, tj. [+ zbraň], [+ sečná], [+ zahnutá], zachytila většina žáků. Jako správné odpovědi jsme uznávali i popisy „takový zahnutý meč, kterým se dříve bojovalo“, „turecká zbraň s ostřím na jedné straně a většinou zahnutá“ apod. Naopak za nevhodné jsme považovali odpovědi jako *tenký meč užívaný pro slavnostní účely; meč, který vyndáme z obalu; meč, který měli mušketýři; něco mezi mečem a nožem (do džungle)*. Z výkladů můžeme vyvodit, že v jednom případě si žáci spletli slovo *meč* se slovem *kord*. Stejným způsobem můžeme interpretovat i kolokaci *malý kulatý meč* – žák mohl mít na mysli, když uvedl adjektivum *kulatý*, rukojeť kordu, která má často zakulacený tvar, ovšem rovněž mohl nevhodně vyjádřit rys [+ zahnutá] šavle. Ačkoliv je vidět, že došlo několikrát k záměně významu vehikula *šavle za kord*, samotné slovo *kord* se v odpovědích objevilo pouze jednou v devátém ročníku. V jedné odpovědi si žák zřejmě spletl šavli a mačetu.

Zvláštní byl výklad významu pomocí koordinace slov *meč, smrt* (1x v devátém ročníku), tuto odpověď nelze považovat za výklad významu (už vzhledem k naprosté informační vyprázdňenosti), ale spíše za proud asociací.

Za nevhodné jsme považovali i odpovědi, v nichž se jako popis významu objevilo samotné hyperonymum *zbraň* – zbraň může být i pistole, prak, dělo, samopal apod., proto nelze říci, že by žáci dostatečně význam konkretizovali. Tato odpověď se objevila u 32 žáků devátého ročníku a u 31 žáků šestých ročníků. V šesté třídě se objevila pouze jednou jako výklad kolokace *bodná zbraň*, ovšem, jak bylo řečeno výše, šavle není bodná, ale sečná zbraň. Mezi pokusy o definici, v nichž

13 Vedle tohoto významu se objevoval, zejména v pracích žáků devátých tříd, pokus o popis významu frazeologicky vázaného na lexém *hodit* „zvracky“, „zvracet“, „být špatně“. Tento význam uvedlo třicet pět žáků devátých tříd a jeden žák šesté třídy. Všech třicet pět žáků devátých tříd uvedlo dva významy, tedy i význam vyjadřující zbraň.

se objevilo slovo *zbraň*, ale které nebyly vhodně formulovány, žáci uváděli: *zbraň, kterou se bojuje* – odpověď je nevhodná proto, že každá zbraň je primárně určená k boji; *zbraň určená pro určitý druh bojového umění* – sémantický rys [+ užívání v bojovém umění] není relevantní, žák nezohlednil primární funkci zbraně; *tenká, dlouhá zbraň, kolem rukojeti je kruh* – v případě 7 si žák opět spletl šavli s kordem; *zbraň do ruky nablízko*. Poslední definice není zcela srozumitelná, žák pravděpodobně myslel „zbraň hodící se k boji nablízko“.

Za příliš obecné považujeme i výklady, jež jsou opřeny o substantivum *nástroj*: *nástroj, který slouží k boji*; *ostrý, dlouhý nástroj, kterým se bojovalo*. V několika případech byly s lexémem *nástroj* užitý kolokace: *ostrý nástroj*; *nástroj na bití* a *řezací nástroj*. Sémantický rys [+ bití], i když je nerelevantní, v sobě nese jedna z odpovědí, které se objevily v šestých i devátých ročnících, a to synonymum *hůl* (2x v šestém ročníku, 3x v devátém ročníku). 1x se objevil výklad *dřevěná tyč k sebeobraně*. Jistým způsobem může být této skupině blízka i odpověď *železná tyč s rukojetí, se kterou se bojovalo*. V obou ročnících se třikrát objevilo jako odpověď synonymum *nůž*.

Omezené množství žáků považuje šavli za střelnou zbraň. V šesté třídě byl použit jednou výklad „stará pistole, se kterou se bojovalo“, v deváté třídě synonymum *puška*.

Jeden žák deváté třídy si slovo *šavle* spletl se slovem *pochva*, uvedl jako výklad „pouzdro na meč“.

Vlastní vytvořené případy žáci zvládli mnohem lépe, většinou se jim povedlo uchopit i sémantické rysy, které nezohlednili při výkladu významu.¹⁴

U některých příkladů bylo slovo užitě v takovém kontextu, že není možno prokázat, jestli žák významu slova správně rozumí. *Se šavlí uměl dobře můj kamarád. Usekl šátek šavlí. Tady je šavle. Já s touto kouzelnou šavlí tě porazím.*

Ve dvou případech jsme narazili na polysémnní výpověď, v níž mohlo být slovo užitó jak ve významu základním, tak frazeologicky vázaném: *Martin mi k nohám hodil šavli. Rytíř hodil po turnaji na zem šavli.*

U tří případů chybných výkladů jsme narazili i na nesrovnalosti v užití slova: *Doma mám sbírku šavlí. Můj dědeček chodí o šavli. Martin kolem sebe švihal šavlí.* První z těchto tří odpovědí byla uvedena u definice, v níž respondent tvrdil, že šavle je „dřevěná zbraň“, žák tedy považuje šavle pravděpodobně pouze za suvenýry, jejich původní funkci si neuvědomuje. Další příklad koresponduje výkladu, v němž bylo uvedeno synonymum *hůl*. Poslední příklad demonstruje užití

14 I v této části úkolu někteří žáci uváděli příklady na frazeologicky vázaný význam: *Alena po návratu z diskotéky hodila šavli. Včera na dýze jsem hodil pěknou šavli. Ema včera hodila šavli na dveře pana Sejčka. Omylem jsem hodil šavli na kolemjdoucího. Já už snad hodím šavli.*

lexému u výkladu „nástroj na bití“, užití slova v tomto kontextu ale nevyjadřuje přesně význam, který žák popsal.

Význam lexému *churavý* je charakterizován v SSJČ jako „nemocný, zprav. lehcěji, ale vlekle, chorý, chorobný, neduživý, nemocný“. Chybných a nevhodných odpovědí bylo pouze 22 v šesté třídě a 20 v deváté třídě. V šestém ročníku bylo nejfrekventovanější chybné synonymní adjektivum *smutný* (šest odpovědí). Naopak v devátém ročníku se toto adjektivum objevilo pouze jednou, navíc specifikované ještě výrazem *bez nálady*. V devátém ročníku bylo nejfrekventovanější nevhodnou odpovědí adjektivum *špatný* (4x), v šestém ročníku toto adjektivum nepoužil nikdo.

Mezi dalšími špatnými synonymními adjektivy se objevovaly odpovědi: *chudý, starý, zraněný, unavený, nachlazený, nešťastný, slabý, špatně vypadající, špinavý, plesnivý, obnošený, opuštěný, našťvaný*.

Pokusů o výklad definicí bylo výrazně méně: *když je starej, pak nemůže moc chodit; má náladu pod psa a je protivný, bez nálady; pořád chodí, že ho něco bolí; člověk, který sténá a něco mu je; když má někdo špatnou náladu; když už se někdo o sebe nemůže sám starat, je nemohoucí; člověk s nějakým handicapem; chudák, který je v nesnázích; má nějakou bolest*.

Výklady slov tedy odpovídají spíše jiným adjektivům – *nemohoucí* nebo *handicapovaný*. Dvě definice odpovídají přibližně adjektivu *zachmuřený*. Tři definice vyjadřují jakýkoliv špatný stav člověka (nemoc, zranění, ale i psychický stav). Poslední případ nemá s významem adjektiva *churavý* nic společného, vyjadřuje nejbližší asi definici významu lexému *nešťastný*.

V šestém ročníku se objevilo i několik jednoslovných substantivních výkladů, resp. jednoslovných synonym, které ovšem významu slova *churavý* neodpovídají: *skleslost* (jeden výskyt), *chudák* (jeden výskyt), *vandal* (jeden výskyt). Vzdáleně má souvislost s významem adjektiva pouze označení vlastnosti *skleslost*. Vyjadřuje ovšem pouze průvodní rys, resp. konotaci, *churavosti*, nikoliv relevantní sémantický rys.

Shrneme-li uvedené příklady, musíme konstatovat, že je vskutku zážející, která slova nejsou starší žáci a studenti nižších ročníků gymnázií schopni významově uchopit. Je vidět, že kromě sémantických posunů a zjevné záměny za paronyma, jsou některé odpovědi opravdu kuriózní. Vypadá to, jako by žáci žili izolovaně od světa textů – nemám tím na mysli pouze svět literatury, protože na slabou znalost literatury a nízký čtenářský zájem si chť nechť zvykáme, ale i svět filmu, školy, historie a vlastivědy, médií apod. Z uvedených zjištění je rovněž patrné, že se nelze při výuce mateřského jazyka spoléhat na to, že žáci významy běžných slov znají (srov. Hauser – Kneselová – Martinec, 1994, s. 35).

Významosloví by mělo být opravdu významnou součástí výuky mateřského

jazyka. Osvojování a upevňování významu lexikálních jednotek je báze, jež pak žákům pomůže v dalším rozvoji komunikačních dovedností. Oni sami si musí uvědomit, že slovo má význam¹⁵, musí si uvědomit, jak a kdy to které slovo použít, aby dosáhli svého komunikačního záměru, aby se naučili dovedně pracovat s persvazí, odhalovat manipulaci, nabývat mediální gramotnosti, potlačovat rodící se konflikt, správně pochopit ironii apod. Pomůže jim to rovněž v tom, aby se ve svých textech vyhýbali kontradikcím, aby dokázali srozumitelně formulovat a vyjádřit své myšlenky, aby byli schopni podávat relevantní informace. Na závěr ještě jednu příhodu z vlastní pedagogické zkušenosti: Položme si otázku, zda si uvědomuje studentka, co a jak píše, když žádá o individuální studijní plán s tím, že škola je pro ni prioritou, ale jako modelka hodně cestuje do ciziny, takže potřebuje schválit individuální studijní plán, aby nemusela být přítomna ve výuce. Chápe určitě význam lexému *priorita*?

Literatura

- ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V.: *Čeština a její vyučování*. Praha : SPN, 1998.
- HÁJKOVÁ, E.: Je třeba učit „komunikační pasivitu“? In Machová, S. (eds.): *Text jeho funkce, percepce a interpretace*. Praha : PedF UK, 1996, s. 170-172.
- HAUSER, P.; KNESELOVÁ, H.; MARTINEC, I.: *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Díl II. Jazyková výchova*. Brno : Masarykova univerzita, 1994.
- JANOVEC, L.: *Význam jednoduchého jazykového znaku a jeho osvojování na druhém stupni základní školy*. Obhájeno na UK PedF, 2005.
- JELÍNEK, J.: *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha : SPN, 1979.
- LEECH, G.: *Semantics*. Penguin Books, 1974.
- MACHOVÁ, S.: Odhalování významu jazykového znaku jako součást výuky mateřského jazyka na 2. st. ZŠ. In: *Jazykovědné aktuality* 36, 1999, zvláštní číslo, s. 37–42.
- ŠMEJKALOVÁ, M.: *Čeština a škola*. Praha : Karolinum. V tisku.

Kontakt

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D., katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

E-mail: ladis.janovec@seznam.cz

15 Tato poučka, chápaná jako jedna ze základních při výuce ve škole, je zdá se dnes pro žáky vyprázdněná.

„VELKE CHIBICKI“

Mediálna výchova ako regulátor negatívnych vplyvov internetu na jazykovú kultúru detí a mládeže

Mária Moravčíková

Abstrakt: Štúdia predstavuje polemiku o najzávažnejších negatívnych vplyvoch internetu na jazykovú kultúru detí a mládeže od vynechávania interpunkcie, cez faktografické chyby až po slangové výrazy a pravopisné chyby. Cieľom je snaha naznačiť možnosti didaktickej transformácie prvkov mediálnej výchovy do vyučovania materinského jazyka s ohľadom na veľkú chybovosť textov na internete a na to, ako môžeme využiť chyby internetu pri snahe naučiť deti nerobiť chyby.

Kľúčové slová: mediálna výchova, mediálna gramotnosť, internet, kritické myslenie, práca s textom, interpretácia, CMC – computer mediated communication (počítačom sprostredkovaná komunikácia)

Abstract: The study is the controversy about the most significant influence of the Internet in connection with the language culture of children and youth (from skipping punctuation and factographical mistakes in texts to slang expressions and grammar mistakes). The main aim is to outline possibilities of media education components transformation into mother tongue teaching in connection with the big error rate of Internet texts. How can we use mistakes of the Internet in effort to teach children not to do mistakes?

Key words: media education, media literacy, the Internet, error rate, critical understanding, the work with text, interpretation, CMC – computer mediated communication

1 CMC (computer mediated communication) alebo počítačom sprostredkovaná komunikácia

Internet ako médium či masovokomunikačný prostriedok pracuje okrem obrazu predovšetkým so slovom, ktoré je jeho rovnako dôležitým pracovným materiálom a produktom. Vďaka relatívnej slobode, ktorú autorom ponúka v porovnaní s ostatnými médiami však existuje predpoklad, že táto neohraničenosť normami spôsobuje aj oveľa väčšiu chybovosť. Dnes je úplne bežné a normálne, že slovenské texty mailov píšeme bez použitia interpunkcie a diakritických znamienok. Napíšeme ich tak desiatky, stovky, ba aj tisíce. Tento spôsob písania sa

pre nás stáva akousi rutinou, aj keď si to možno ani neuvedomujeme. Ako však po takom intenzívnom tréningu vynechávania čiarok či dĺžňov a mäkčeňov môže dopadnúť napríklad písanie životopisu, ktorým sa budeme chcieť prezentovať pri žiadosti o zamestnanie? A nejde len o interpunkciu a diakritiku. Internetová komunikácia a webové texty vytvárajú akýsi nový svet, v ktorom fungujú vlastné pravidlá a vlastný jazykový systém. Ten sa stáva čoraz častejšie predmetom skúmania a rôznych diskusií o tom, aký vplyv má na jazyk vo všeobecnosti a aké je jeho miesto v komunikácii medzi ľuďmi.

Vynechávanie interpunkcie a diakritiky pri mailovej konverzácii či prostredníctvom rôznych chatov pokladajú mnohí za istý druh módy alebo za spôsob, ako urýchliť písanie. Pravdou však je, že v začiatkoch tohto trendu išlo iba o technickú nevyhnutnosť, ktorá má isté opodstatnenie ešte aj teraz. Internet má korene v Amerike, takže je aj jazykovo prispôsobený používaniu v tejto krajine, teda angličtine. Interpunkcia, no najmä diakritika typická pre iné jazyky, vrátane slovenčiny, sa stala pri mnohých, predovšetkým však komunikačných aplikáciách, prekážkou a problémom. Pri jej používaní bol, a niekedy ešte stále je, celý text opticky zdevastovaný natoľko, že bol a je len veľmi ťažko čitateľný, prípadne vôbec nečitateľný. Preto sa užívatelia celkom spontánne a účelovo rozhodli interpunkciu vynechávať. Hoci sa technická situácia s lokalizáciou programov aj prehliadačov postupne zlepšila, vzhľadom na staršie, no stále používané aplikácie a hardvéry, istá potreba tohto trendu stále trvá. Absenciu interpunkcie a diakritiky, či nehľadanie možností, akými by sa dali do internetovej komunikácie implementovať, však nemožno ospravedlňovať ani týmito praktickými príčinami. Ich vynechávanie totiž môže mať na užívateľov internetu natoľko silný vplyv, že po čase sa ich schopnosť používať túto špecifickú vlastnosť nášho jazyka môže deformovať, ak nie celkom stratiť.

A: kto popismenkuje ☺ ???

B: daj niečo!

A: mam riadnu depku, prvý den v škole vies ved to poznas...

B: heej to jo hruza ☺ Muselo by ma osvietit aby som to zmakol...

A: skola by ma osvietila keby zacala horet

Keď hovoríme o pravopisných chybách na internete či v komunikácii prostredníctvom internetu, je nevyhnutné spomenúť aj chyby faktografické. Množstvo študentov sa bezhlavo spolieha na informácie z internetu a ani im nenapadne, aby si ich správnosť overili. To samozrejme platí aj pri literárnych zdrojoch. Dodržiavať

pravidlá používania informačných prameňov a zdrojov má opodstatnenie nielen v médiách. Podpora akéhokoľvek tvrdenia či informácie viacerými zdrojmi je užitočná aj v iných oblastiach, dokonca aj v bežnom živote. V mnohých prípadoch je však zriedkavá aj tam, kde by mala byť profesionálne bezpodmienečná. Za jednu z príčin možno pokladať našu lenivosť potrápiť sa overovaním a byť zodpovední, druhou, ktorá je natolko závažná, že by sa mala stať predmetom pozornosti výchovného procesu v školách, je nevedomosť. Ak si uvedomíme, že viac ako 82 percent detí vo veku od 14 do 17 rokov uvádza, že informačné a komunikačné technológie (IKT) tvoria dôležitú úlohu v ich živote,¹ je jasné, že vplyv internetu nie je zanedbateľný. Ak ho deti a mládež využívajú každý deň, je pravdepodobné, že vynechávaním interpunkcie v sebe môžu vybudovať zvyk, ktorý oslabuje ich schopnosť korektné používať interpunkčné znamienka a v konečnom dôsledku aj správnu a všeobecne zrozumiteľnú podobu jazyka. Nejde teda o to, či je absencia interpunkcie v internetovej komunikácii chybou. Je to zaužívané pravidlo, zvyk. Ten však môže podnieť chybovosť v iných formách komunikácie, a preto je dôležité pripraviť sa na prácu s ním a vnímať aj jeho negatíva.

V rovnakej vekovej skupine uviedlo viac ako 32 % respondentov, že majú prístup k internetu. Viac ako 20 % stredoškolákov používa internet každý deň tri až štyri hodiny a 14 % žiakov základnej školy ho tiež využíva denne. „Tieto zistenia plne korešpondujú s výsledkami celoeurópskeho prieskumu Eurobarometer – Illegal and Harmful Content on the Internet, ktorý sa uskutočnil v roku 2004 na vzorke 28 340 respondentov.“²

1.1 Prsty sú jazykom nielen pre hluchonemých : Ako internet vplýva na jazyk

V mnohých prípadoch sa v internetovej komunikácii nachádza veľké množstvo pravopisných chýb, nárečových slov a v niektorých textoch adresáti dokonca vynechávajú spojky. To všetko je špecifický spôsob webovej konverzácie, na ktorý si bežný užívateľ musí zvyknúť, zároveň je však dôležité, aby tomuto „jazykovému systému“ nepodľahol a nezačal jeho prvky používať aj v iných systémoch.

„som rad chybam ty“

-
- 1 VELŠIC, M. *Digitálna gramotnosť na Slovensku 2007. Správa z výskumu*. 1. vyd. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2007, s. 7. ISBN 978-80-88935-98-8.
 - 2 VRABEC, N. *Úroveň mediálnej gramotnosti mladých ľudí na Slovensku – výskumná správa*. 1. vyd. Bratislava : IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže, 2008, s. 17. ISBN 978-80-8072-074-2.

„ten kto ta rano obuva...sa pozri na seba do zrkadla a potom daco vrau“
 „kdo jde neska somnou von“
 „Halooo podte negdo ven na pivo je tu nuda“
 „fakt hladam muža pre chvíle nudi“
 „o bar com“
 „ja nejsem v lese ty drz klapacku ta Zdegenerovana bytost z temnuot!“
 „kdo pokecáá? 12-13 ročnýý ludáá“
 „pokecaju nejaky chalani rp“
 „kdo sa nudi nech napiše ja popišem z hoci kim pls“
 „idem asik búúúvať...bo sa thu nudím....tak sa mi zatal majtee....dwobci :DDD“
 „ukecany sympos s foto“
 „si povedal e kupis nije predas“
 „Afojky...počmára nejakýy chalankó...??“
 „NEDOO NA KEC ???“

Konverzačné aplikácie či rôzne chaty totiž deti vnímajú ako istý druh prostredia, v ktorom sa stretávajú so svojimi kamarátmi. Cítia sa v ňom dobre, uvoľnene, a preto používajú aj svoj spôsob vyjadrovania. Internet nie je len prostriedkom na takúto komunikáciu, ale aj zdrojom informácií, ktoré majú v mnohých prípadoch ambíciu byť relevantným prameňom. To však neznamená, že na webe nedokážeme nájsť priestor aj pre neformálne prostredie a komunikáciu. Ak nepreniká do zdrojov, ktorých primárnym cieľom je informovať, prípadne vzdelávať a ak sú hranice týchto dvoch odlišných tvárí internetu dostatočne oddelené, je slang v bežnej komunikácii tohto druhu normálnou súčasťou života detí a aj dospelých. Nič však nie je ideálne, a tak sa často stáva, že na stránkach, ktoré poskytujú informácie pre študentov, napríklad www.referaty.sk či www.wikipedia.sk sa objavajú aj príspevky, ktoré, s ohľadom na možnosti a zručnosti ich tvorcov, obsahujú aj nespisovné výrazy, slang, anglicizmy či bohemizmy a samozrejme, aj pravopisné chyby.

A: hmm dobre ale ja uz nemam vyplatu z brigady takže ty platis aj chlast ok???

B: oh jaj uz ani ja nemam nawa nawstiwym maminu penazenku...hehe ale kam pojeme nex nas poriadkova nexiti????

A: neviem moja :d idem ja ajooooj

B: ne...nws co znamena pula? lebo ona zhe pula a jha ze nechapem ona zhe to je dobre maj sa

ajoj noe jedine nwm kedy xces...pac a pozdrav lakosta

A: no okey okey....:d PAPA MOYA TAK O STVRT PRED MOJIM CINZAAKOM :d

Ďalšou neodmysliteľnou vlastnosťou textov, ktoré sa vyskytujú v internetovom komunikačnom prostredí, je prelínanie jednotlivých útvarov, žánrov a slohových postupov. To často spôsobuje nezrozumiteľnosť, ale aj problematické zaradenie najmä z pohľadu typológie. Navyše majú užívatelia prostredníctvom webu prístup k textom z viacerých oblastí (politická, odborná, administratívna, žurnalistická, vedecká a podobne). Aj to často spôsobuje chaos, najmä ak užívatelia nie sú schopní identifikovať rozdiely vo využití textov odlišného pôvodu. Trend „dynamických webových stránok“ navyše otvára ešte ďalšiu komplikovanú sféru, a tou je interpersonálnosť webovej komunikácie. Užívatelia nie sú iba pasívnymi konzumentmi informácií z internetu, ale môžu do nich aj zasahovať, vyjadrovať sa k nim a vytvárať tak dialóg, ktorý pôvodný autorský text obohacuje o nové podnety. Ak sa k internetovej komunikácii ešte pridruží aj telefonická, ktorá stále viac preniká aj do webu, tento trojdimenzionálny problém sa ešte viac komplikuje. Potom už totiž nehovoríme len o textovej komunikácii prostredníctvom techniky, ale o verbálnej, ktorá má tiež svoje špecifické vlastnosti. Novodobým trendom v tejto oblasti je nový žáner – blog, ktorý síce nenašiel široké uplatnenie u detských užívateľov, napriek tomu sa frekvencia využitia tohto druhu textov u detí stále zvyšuje. S ním súvisia aj súkromné články užívateľov, ktoré sa však od blogov líšia najmä zameraním na súkromie autorov stránok. Blog je komunikáciou zameranou na spoločenské témy, ktoré môžu rezonovať medzi širokou verejnosťou (porov. J. Vaňko, 2006, s. 49). Juraj Vaňko o týchto špecifikách internetovej komunikácie píše v publikácii *Jazyk a štýl súčasnej slovenskej publicistiky*: „Jazykovedu v tejto súvislosti zaujímajú jednak osobitosti tejto komunikačnej interakcie, vyplývajúce zo špecifického postavenia hlavných aktérov komunikačného aktu – odosielateľa a prijímateľa –, jednak vlastnosti textu/komunikátu ako produktu i prostriedku komunikačného procesu.“³ A práve schopnosť hodnotiť vlastnosti, účel a chyby internetových textov ako komunikátov je jednou z úloh, ktoré by mohla splniť mediálna výchova. V praxi to znamená napríklad prácu s textami na webe, ich hodnotenie, vyhľadávanie informácií a prácu s nimi. Pre deti môže byť hodnotná aj diskusia o tom, akú úlohu v ich živote zohráva internet, ako ho správne využívať a byť pripravenými na jeho negatíva.

Internetová konverzácia je typická aj rôznymi skomolenými výrazmi. Niektoré sú súčasťou slangu, ale mnohé tvoria akúsi zvláštnu znakovú reč pomocou skratiek. Texty napísané týmto štýlom sú pre človeka, ktorý ich nepoužíva, často nezrozumiteľné. Typické je pre ne vynechávanie samohlások, používanie písmena f namiesto v, x namiesto ch, w namiesto v a podobne. Čiarky, bodky, dlžne

3 VAŇKO, J. – KRÁL, A. – KRALČÁK, L. *Jazyk a štýl súčasnej slovenskej publicistiky*. 1. vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Katedra slovenského jazyka, 2006. s. 48. ISBN 80-8050-957-3.

ani mäččene sa obyčajne nepoužívajú. Z interpunkčných znamienok je najčastejší výkričník, otáznik a tri bodky, a to pre ich príznakovosť a skrytý, často zvýrazňujúci význam. Podobný zmysel má aj pomlčka či veľké písmená. Okrem toho sa používajú aj efekty, ktoré simulujú zvuky, mimiku tváre, gestá či úsmev, takže sa otvára väčší priestor na využitie rôznych slovných druhov (ide napríklad o citoslovcia). Písomný prejav tak dostáva autentickejšiu podobu a nahrádzanie textu obrazom supluje mnohé prejavy osobnej konverzácie, napríklad podanie rúk, objatie, vyjadrenie radosti či smútku, na ktoré sa používajú tzv. emotikony (napríklad :-), :-(, :-D...). Najčastejšie sa používajú pri neformálnej mailovej komunikácii, chatovaní či v sms správach, pretože šetria čas a v komunikácii prostredníctvom sms správ aj peniaze.

*cafte, cawes, cawéés, avoj, awoj, awojki, cawky, aoj, sewas – ahoj, čau
all – všetci*

o5 – opäť, znovu

cem, xcem – chcem

rp – rýchla pošta

babenka – dievča, kočka

abo – alebo

kec, pokec, pokecat si - rozhovor

dikss – vďaka

dakuéém – ďakujem

newa, nwa - nevadí

oki – v poriadku, dobre

nws – nevieš?

nwm – neviem

jj – áno

bdt – buď taký/á dobrý/á

ee – nie

d – ďakujem

LTT – len tak tak

Na simuláciu ústnej konverzácie teda používateľom internetu slúžia rôzne nelingvistické znaky a skratky, ktoré majú dve funkcie. Urýchľujú komunikáciu a vytvárajú používateľom akýsi súkromný priestor špecifický typom jazyka. Aj tu sa odzrkadľuje význam reči a jazyka v našej spoločnosti. V tomto prípade slúži ako špecifická črta určitej skupiny a poznávacie znamenie, ktoré je zároveň aj kódom, pretože nezasvätený jediniec bez inštrukcie a skúseností túto reč nedokáže

celkom dešifrovať. Takáto nová forma sprostredkovania obsahu, prispôbená typu média, ktoré slúži na prenos, je istým spôsobom kreatívna a predstavuje jedinečnú formu jazyka. Napriek tomu, že má prvky písomného prejavu, objavujú sa v nej aj vlastnosti ústnej komunikácie. Paradoxom je, že namiesto jazyka či úst sa v nej používajú prsty, podobne ako pri znakovkej reči. Ďalším špecifikom týchto skratiek je anglický jazyk. Množstvo skrátených výrazov, ktoré sa používajú pri internetovej komunikácii, pochádza z angličtiny, dokonca často nemajú ani slovenský ekvivalent. Je to však spôsobené nielen tým, že angličtina je internacionálny jazyk, ale aj tým, že je zároveň počítačovým jazykom a množstvo aplikácií, webových stránok, programov či hier je dostupných v tomto jazyku.

loser – vyvrhel'

lol (Laughing out loud) – smiať sa nahlas

ROFL (Rolling On Floor Laughing) – váľať sa od smiechu na zemi

epic fail – obrovský omyl, chyba

BTW (By the Way) – mimochodom

OMG (Oh My God) – Ó, môj Bože

FAQ (Frequently Asked Question) – najčastejšie kladené otázky

AFK (Away from Keyboard) – preč od klávesnice

BRB (Be Right Back) – o chvíľu som späť

FYI (For Your Information) – pre tvoju informáciu

mmnt (Moment) – chvíľka

4u (For You) – pre teba

asap (As Soon As Possible) – čo najskôr

OT (Off Topic) – mimo témy

ATTN (Attention) – pozor, dôležité

AFAIK (As Far As I Know) – (pokiaľ viem

CUL8R (See You Later) – uvidíme sa

THX (Thanks) – vďaka

pls (Please) – prosím

IMHO (In My Humble Opinion) – podľa môjho názoru

NP (No Problem) – žiadny problém

PEBKAC (Problem Exists Between Keyboard And Chair) – problém je medzi stoličkou a klávesnicou

BB (Bye Bye) – čau

DND (Do not Disturb) – nerušiť

1.2 Klávesnicová generácia hovorí „netjazykom“

V zahraničí sa profiluje výraz Keyboard Generation (tzv. klávesnicová generácia), orientovaný na internetovú konverzáciu mladých ľudí. Neil Randall, profesor angličtiny na Univerzite vo Waterloo a autor publikácie *Lingo Online: A Report on the Language of the Keyboard Generation*⁴, vysvetľuje trend webovej konverzácie na základe rýchlosti. Skratky, kombinácia písmen s číslicami, emotikony či interpunkcia sa na internete využívajú ako prostriedok na urýchlenie komunikácie. Objavujú sa aj teórie o tom, že elektronické médiá vytvorili tzv. cyberspace (kyberpriestor). V ňom žijú Netizens (pochádza zo slova net – sieť a citizen – obyvateľ), ktorí používajú Netspeak (net – sieť, speak – reč), ako britský lingvista David Crystal nazýva jazyk on-line komunikácie. Hovorí o novom type jazyka, okrem písomnej a ústnej formy, ktorý má svoje vlastné pravidlá a systém (Crystal, 2001)⁵.

Existuje aj mnoho ďalších výrazov pre internetovú komunikáciu, ktoré naznačujú, že si bnuje svoje špecifické miesto nielen medzi používateľmi, ale aj medzi profesionálmi, ktorí sa touto problematikou zaoberajú. A to je nepochybne správny spôsob, ako tento fenomén pochopiť, využiť jeho pozitíva a byť pripravení na jeho negatíva. Okrem výrazu Netspeak sa používa napríklad Electronic Discourse – elektronická reč, Interactive Written Discourse – interaktívna písomná reč, Internet Language – internetový jazyk, Online Communication – on-line komunikácia, Netlish – v spojení so slovom English – angličtina, Virtual Discourse – virtuálna reč, Netslang a podobne.

Lingvisti zdôrazňujú, že tento typ reči je podriadený snahe urýchliť a zjednodušiť komunikáciu prostredníctvom počítača. Internetový jazyk je neštandardný, lexikálne neúnosný a pôsobí hravo. Neplatia v ňom pravidlá, ktoré sa v jazyku bežne používajú. Toleruje typografické aj pravopisné chyby a je plný nových slov. Deti a mladí majú okrem toho aj svoj vlastný slang, ktorý sa vyznačuje mnohými špecifikami a ustavične sa mení. Tento spôsob vyjadrovania pre nich predstavuje prostriedok vlastnej konverzácie, ale aj možnosť odlišiť sa od starších generácií. V mnohých prípadoch vnímajú deti komunikáciu v korektnej spisovnej forme ako čosi nemederné a nezaujímavé. Slang mladých nachádzame aj na internete a bolo by chybou pokúšať sa ho eliminovať. Je bežnou súčasťou neformálneho prostredia, v ktorom sa deti pohybujú a ktoré nachádzajú aj na webe. Okrem bež-

4 RANDALL, N. *Lingo Online: A Report on the Language of the Keyboard Generation*. [online]. Unpublished MS. 2002, s. 2. [cit.2009-9-5]. Dostupné na: <http://arts.uwaterloo.ca/~nrandall/LingoOnline-finalreport.pdf>

5 NAZARYAN, A. – GRIDCHIN, A. The Influence of Internet on Language and „Email Stress“. [online]. In *Facta Universitatis, Series: Law and Politics*, č. 4, 2006, s. 23 – 27. [cit.2009-9-10]. Dostupné na: <http://facta.junis.ni.ac.rs/lap/lap2006/lap2006-03.pdf>

ného slovného či fyzického kontaktu v reálnom svete existuje aj virtuálny svet internetu, ktorý tiež poskytuje akýsi iný spôsob komunikácie a stretávania. A ten má napriek mnohým odlišnostiam aj veľa spoločných vlastností so skutočným svetom. A to najmä v oblasti komunikácie. Je pre deti prostredím, v ktorom sa cítia dobre, takže sa v ňom rady uvoľnia a správajú sa neformálne. To podnecuje prítomnosť slangu v ich slovníku. Napriek tomu je slang čosi úplne iné ako rôzne znaky, skratky či emotikony, ktoré sa na internete tiež používajú. Slang je regulárnou súčasťou jazyka, zatiaľ čo spomínané prvky sú novinkou, ktorá zužuje svoju existenciu na prostredie internetu, alebo by ju naň aspoň mala zužovať. To znamená, že jej špecifiká by sa nemali používať ani vo všetkých typoch internetovej komunikácie, ani v bežnej reči.

V správe o výskume N. Randalla sa uvádza, že 50 % respondentov kontroluje pravopis svojich mailov pred odoslaním, 75 % využíva v mailoch konvenčnú, teda korektnú a správnu, gramatiku, 75 % maily začína a končí klasickými formálnymi pozdravmi, ktoré sú typické pre listovú korešpondenciu. Pri chatovaní je však situácia iná. Tam využíva konvenčný jazyk len 10 % opýtaných. Väčšina používateľov internetu si však uvedomuje, že netjazyk nie je vhodný pre všetky typy komunikácie a zužuje jeho používanie na chatovanie a podobné spôsoby dorozumievania.⁶

Internetový jazyk by si nemal hľadať cestičku do bežnej reči. Jeho používatelia by si mali uvedomiť, že funkčnosť takéhoto jazykového systému sa končí hranicami internetu. Mali by byť schopní rozlišovať, aký typ komunikácie využívať pri rôznych príležitostiach. Potom by sa lingvisti nemuseli obávať deštrukcie jazyka rôznymi skomoleninami. Na druhej strane stojí otázka: Čo vlastne jazyk deštruuje? Ohrozuje nová, internetová reč jazyk ako taký? Jazykový systém sa ustavične mení v súvislosti so zmenami v spoločnosti a s jej vývojom. Technológia priniesla internet a jazyk, ako živý systém, si doň našiel svoju vlastnú cestu prostredníctvom internetovej reči. Biť na poplach pred týmto procesom by teda nebolo celkom správne a už vôbec nie pokúšať sa ho násilím zmeniť či eliminovať. Napriek tomu je určite namieste zaoberať sa jeho vplyvom na bežný jazyk a možno ešte dôležitejšie je nájsť prostriedky, ktoré zvýšia schopnosť rozlišovať typy a vlastnosti jednotlivých druhov dorozumievania a zabezpečiť tak rešpektovanie ich vzájomných hraníc. Tak ako nie je možné zneškodniť všetky jazykové nedostatky, ktoré sa vyskytujú v knihách, novinách, rádiách, časopisoch či v televízii, nedá sa úplne zabrániť ani tomu, aby jazyk internetu ovplyvnil jazykové dispoziície jeho užívateľov. Je však nevyhnutné naučiť sa s ním pracovať.

6 RANDALL, N. Lingo Online: A Report on the Language of the Keyboard Generation. [online]. Unpublished MS. 2002, s. 5 – 10. [cit.2009-9-15]. Dostupné na: <http://arts.uwaterloo.ca/~nrandall/LingoOnline-finalreport.pdf>

2 „Netjazykom“ vie hovoriť aj mediálna výchova

Všímať si negatíva internetu má svoje opodstatnenie. Ešte dôležitejšie však je, byť na ne pripravení, prípadne využiť aj túto chybovosť ako pozitívum. Internet sa už dávno sebavedomo udomácnil medzi bežnými komunikačnými prostriedkami. Je dostupný, rýchly a pomerne jednoducho ovládateľný. Nevyužívame ho však len na komunikovanie, ale aj ako zdroj informácií. Ide o jedno z najmladších médií, ktoré je špecifické nielen svojimi vlastnosťami, ale aj systémom používania. Internet má v porovnaní s ostatnými masovokomunikačnými prostriedkami oveľa väčšie predpoklady na absolútne slobodné fungovanie. Jednoducho povedané, je svetom bez pravidiel a bez hraníc. V čase, keď sa stále viac polemizuje o vplyve médií a o potrebe ich regulácie, je internet nepochybne priestorom, ktorý podobné snahy smerujúce k ochrane recipienta a konzumenta médií zasahujú minimálne. Spoločnosť sa teda pokúša urobiť kroky, ktoré majú umocniť pozitívne aspekty mediálnej sféry a negatívne majú zasa eliminovať. Všetko sa však viac či menej orientuje na rozhlas, tlač a televíziu, a to nie vždy úspešne. Pri súčasnom trende dynamických webových stránok, ktoré poskytujú možnosť zasahovať do ich obsahu nielen administrátorom, ale aj bežným používateľom, je častým ospravedlnením okrádlená fráza „chybička se vloudila“. Zámerom tejto práce však nie je posudzovať správnosť či nesprávnosť vývoja internetu. Otázkou je skôr to, aký vplyv majú jeho mediálne produkty na konzumentov. Ako sme už načrtli v predchádzajúcich častiach, pravdepodobne nie iba pozitívny, takže ešte dôležitejšia je naša schopnosť tento vplyv regulovať. Regulácia v tejto súvislosti spočíva najmä v poukazaní na spomínané chyby. Okrem toho je možnosť využiť konkrétne príklady chýb na demonštráciu, ktorá je pre deti zaujímavejšia vďaka tomu, že pochádza z prostredia internetu. Všetky tieto aspekty nájdeme svoje uplatnenie v tzv. mediálnej výchove, či media education alebo media literacy. Autorská dvojica J. Jiráka a R. Woláka pripomína, že „za jeden z charakteristických rysů v současných (pozdě) moderních společnostech se považuje jejich medializace. Medializací se rozumí skutečnost, že stále více společensky významných, konstitutivních komunikačních aktivit se odehrává prostřednictvím těchto médií, a tedy s jejich aktivní účastí.“⁷ Všetky možnosti, ktoré nám médiá prinášajú, prijímame pod určitým vplyvom sprostredkovania informácií, čo nepochybne ovplyvňuje aj ich porozumenie a výklad. Výklad, sprostredkovanie či interpretácia informácií médiami si navyše vyžadujú, aby sa v nich adresáti dokázali samostatne orientovať a transformovať mediálnu ponuku do takej formy, ktorá by predstavovala korektný a čo najpresnejší význam sprostredkovanej informácie. Táto úloha sa dnes stáva súčasťou mediálnej gramotnosti, všeobecných vedomos-

7 JIRÁK, J., WOLÁK, R. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Radioservis, 2007. s. 6. ISBN 978-80-86212-58-6.

tí, ktoré potrebuje každý moderný človek na to, aby dokázal plnohodnotne fungovať v prostredí, z ktorého si musí vedieť vyberať informácie.

B. Duncan uvádza päť cieľov mediálnej gramotnosti, ktoré sú aj predmetom mediálnej výchovy: „1. Pochopiť, že médiá prinášajú obraz reality, nie však realitu samotnú. 2. Získať vedomosti, zručnosti a postoje potrebné na interpretáciu toho, ako médiá konštruujú zdanie reality. 3. Uvedomiť si kultúrne, spoločenské, ekonomické a politické dopady a dôsledky mediálnych konštrukcií a kriticky vnímať, ako médiá zároveň odrážajú a súčasne formujú a ospravedlňujú kultúrne, spoločenské, ekonomické a politické trendy. 4. Rozvíjať zručnosť dekodovať a analyzovať prijímané informácie, dokázať samostatne odhaliť a dešifrovať kultúrne podmienené stereotypy, mienky, myšlienky, ideologické a hodnotovo orientované informácie. 5. Uvedomiť si, že médiá, aj tí, ktorí ich utvárajú, majú veľa rôznych dôvodov, bývajú pod rôznym tlakom mnohých snáh o ich ovládnutie a rôznych druhov obmedzení.“⁸

A práve schopnosť vyberať si informácie, interpretovať ich, kriticky prijímať, využívať a porozumieť im, je prostriedkom, ktorý v rámci mediálnej výchovy môže deti a mládež vybaviť dostatočnými zručnosťami a schopnosťami na to, aby dokázali aj negatívne vplyvy internetu identifikovať a v tom lepšom prípade ich využiť ako príklad. Chybovosť internetových textov je práve pre mediálnu výchovu dôležitým pracovným materiálom. Najmä, ak hovoríme o mediálnej výchove, ktorá sa do vyučovania neaplikuje ako samostatný predmet, ale ako súčasť vyučovania materinského jazyka. Práve tu má poukázanie na každú pravopisnú, a napokon aj faktografickú chybu dôležitú úlohu. Dokazuje a ukazuje, že internetový text by mal podliehať kritickému mysleniu a zároveň slúži ako pracovný materiál. Prostredníctvom hľadania a určovania chýb sa deti učia byť obozretné a zároveň si precvičujú svoje znalosti a vedomosti v tejto oblasti. Z didaktického hľadiska to spĺňa hneď niekoľko významných cieľov:

- a) precvičovanie a verifikácia vedomostí – materinský jazyk
- b) využívanie vedomostí v praxi – materinský jazyk
- c) práca s internetom, spoznávanie pozitív aj negatív – mediálna výchova
- d) zvýšenie obozretnosti detí voči tomuto médiu – mediálna výchova

Internet je pre deti často dôležitým zdrojom informácií a zároveň aj zábavou, takže existuje reálny predpoklad, že učiť sa takýmto spôsobom môže byť pre ne užitočné aj z ich vlastného pohľadu. To môže byť dobrým štartom k rozvoju pozitívnych aspektov, ktoré by do vyučovania mala priniesť:

8 DUNCAN, B. et al. *Media Literacy Resource Guide*. 1. vyd. Toronto : Ontario Ministry of Education, 1989. s. 34.

- môže ponúknuť žiakom aplikáciu predstáv o konštrukcii významu lexikálnych jednotiek, o významoch slov, slovných spojení a lexikálnych prostriedkoch, o kultúre, o úlohe komunikátu, ktorá je v súvislosti s internetom mimoriadne dôležitá,
- umožňuje využiť jazykovedné poznatky pri rozvoji kritického čítania textov,
- môže pomôcť rozvíjať kritický odstup od ponuky mediálnych produktov a následne vybaviť užívateľov schopnosťami, ktoré sú nevyhnutné na správnu interpretáciu a využitie internetu,
- posilňovať reflexiu jednotlivých prvkov mediálnych produktov,
- rozoznávať a lepšie hodnotiť spoločenskú a estetickú hodnotu jednotlivých posolstiev sprostredkovaných médiami, najmä posolstiev v materinskom jazyku (podpora rozvoja jazykovej kultúry),
- práca s textom, s jeho lepším porozumením a schopnosť rozvoja vlastného názoru.

V súvislosti s aplikáciou vo vyučovanom procese je dôležité klásť dôraz najmä na receptívne komunikačné zručnosti, ktoré predstavujú jednu z metód a koncepcií použiteľných práve priamo vo vyučovaní:

- kritické čítanie, počúvanie a pozorovanie mediálnych posolstiev, čiže pestovanie kritického prístupu,
- schopnosť rozlišovať zábavné prvky od informatívnych a významných,
- pochopiť a rozoznať hodnotiace prvky (výber slov, slovných spojení, jazykových prostriedkov),
- správne interpretovať vzťah mediálnych posolstiev, produktov a reality (rozlišovanie reality od médiami zobrazovaných stereotypov, hodnôt, názorov),
- vplyv médií v spoločnosti: organizácia a postavenie médií, faktory ovplyvňujúce médiá, interpretácia vplyvov (vplyv médií na každodenný život, spoločnosť, politický život a kultúru, na postoje a chovanie),
- čítanie s porozumením a aktívne počúvanie.

Napriek tomu, že sa objavuje trend zavádzania nového nepovinného predmetu mediálna výchova, možno o jej využití uvažovať aj na hodinách materinského jazyka. Dôležitou podmienkou úspešnosti takéhoto zámeru je však nielen rekonštrukcia učebných osnov, ale aj učebníc, v ktorých by na to zostavovatelia museli nájsť dostatočný priestor a museli by sklbiť vyžadované učivo s možnosťami, ktoré mediálna výchova ponúka. Vyučovanie materinského jazyka rešpektuje médiá a ich produkty ako súčasť materiálov, ktoré využívajú jazyk, a teda majú miesto aj vo vyučovaní. Nejde však iba o istý spôsob práce s jazykom, ale najmä o rešpektovanie špecifik médií. Popri forme mediálnych produktov, teda jazykovej stránke, možno uplatniť aj dimenziu obsahu, ktorá súvisí s porozumením, interpretáciou a hodnotením mediálnych produktov. Nehovoríme teda o médi-

ách vo vyučovaní iba ako o nástroji jazyka. Jazyk v médiách sa študuje rovnakým spôsobom ako knižné texty a je rovnakou súčasťou života každého človeka ako knižné texty. Napriek tomu, že sa mediálne výstupy v porovnaní s knihami odjakživa prezentovali ako menej hodnotné produkty jazyka, aj ony patria do skupiny, ktorá môže ovplyvniť jazyk a jeho správne ovládanie deťmi, mládežou, ale aj dospelými. A vychádzajúc zo súčasnej situácie jazykovej kultúry médií – môžu ho ovplyvniť aj, ba možno najmä, negatívne. Práve tu je priestor pre oblasť mediálnej výchovy, ktorá sleduje nielen jazykovú stránku, ale pokúša sa vyzbrojiť príjemcov schopnosťami, ktoré potrebujú nielen na analýzu jazyka médií (teda formy), ale aj na porozumenie a hodnotenie jeho obsahu.

Ale hoci stále hovoríme o negatívnych vplyvoch médií a ich výraznej chybovosti, je dôležité pripomenúť, že mediálna výchova by nemala sledovať akýsi protekcionistický model a nemala by sa degradovať do úlohy prevencie voči médiám či akéhosi ochrancu. To, že médiá, najmä internet, sú chybové, súvisí istotne aj s rýchlosťou, atraktívnosťou a so snahou o aktuálnosť, ktoré sú dnes základnými kritériami akéhokoľvek moderného mediálneho produktu. Istotne to nie je dôvod na ospravedlňovanie, bagatelizovanie či ignorovanie chýb v masovokomunikačných prostriedkoch, toto špecifikum médií je však nutné zohľadniť, rešpektovať a využiť. Jednou z dimenzií mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka je teda rešpektovanie mediálnych produktov ako produktov jazyka. Na hodinách materinského jazyka sa však môže využiť aj ako motivačný prvok. Vyvážená kombinácia textov z médií a z kníh môže prácu s jazykom oživiť a zatraktívniť. Aplikácia mediálnej výchovy do materinského jazyka môže podporiť napríklad rozvoj nasledujúcich oblastí (s ohľadom na internet, no táto forma sa môže realizovať aj prostredníctvom ostatných typov médií):

- využitie príkladov z internetu vo vyučovaní so zameraním na niektoré tematické celky (slohové postupy, slohové útvary a jazykové štýly...) (čitateľská gramotnosť)
- porovnávanie komerčných a informačných internetových textov (kriticko hermeneutická vetva)
- rozbor textu z internetu a následné hodnotenie (schopnosť zaradiť text – napr. komerčné produkty, využitie jazykových prostriedkov, slohový postup, štýl, vlastné hodnotenie...) (kriticko hermeneutická vetva)
- vlastná realizácia (learning-by-doing koncept)
- porozumenie textu (čitateľská gramotnosť)
- výber dôležitých informácií (čitateľská gramotnosť)
- odpovede a reakcie na otázky z textu (čitateľská gramotnosť)
- pravopisná úroveň internetových stránok, mailov a konverzácie (čitateľská gramotnosť)

Konkrétnejšie napríklad:

7. ročník základnej školy:

Slohové postupy a slohové útvary (charakteristika).

Informačný slohový postup a jeho hlavné znaky.

Oznámenie.

Správa.

Cielený rozhovor (interview).

Stimulovanie rolového dialógu (nadviazanie kontaktu, oslovenie, formulácia a spôsob kladenia otázok, udržanie rozhovoru, poďakovanie)

9. ročník základnej školy:

Jazykové štýly (stručná charakteristika).

Štýlotvorné činitele.

Úvaha.

Výklad.

2. a 3. ročník stredných škôl (gymnázium):

Identifikácia a charakteristika lexikálnych prostriedkov

Využitie frazeologizmov v slohových útvaroch fejtón a úvaha

Funkčné jazykové štýly

Slohové postupy

Slohové útvary a ich jazykové a mimojazykové prostriedky

Slohovotvorný proces

Charakteristika rozdielu medzi ústnym a písomným prejavom, medzi subjektívnym a objektívnym spracovaním témy

Charakteristika priamej, nepriamej citácie a parafrázy

3 Záver

Jazyk je živnou pôdou na zmeny. Môže sa zmeniť počas storočí, ale aj v priebehu niekoľkých rokov. Ovpľyňuje ho veľa činiteľov – spoločnosť, veda, vývoj či politika. Jedným z najdôležitejších faktorov, ktoré ho ovpľyňujú v súčasnosti a ktoré ho v konečnom dôsledku aj menia, sú však médiá. Ak toto tvrdenie zúžime na oblasť internetu, môžeme dokonca hovoriť o novom type komunikácie, ktorý je sprostredkovaný počítačom. Takéto dorozumievanie môže byť realizované písomne aj ústne, preto sa často vyskytuje otázka: Ktorá z týchto foriem prevláda? Pravdou však je, že práve internet ponúkol jazyku priestor na to, aby sa prvky písomných a hovorených prejavov spájali a navzájom ovpľyňovali. Tak vznikol okrem knižného jazyka, jazyka v novinách, v rádiu a v televízii ešte aj

jazyk internetu. A ten má svoje špecifické pravidlá. Napriek tomu, že jeho základ tvorí text a písomná forma, má aj výrazné prvky hovoreného prejavu. Kapitola z knihy je napísaná iným spôsobom, ako stránka na internete – to je jednoduché a logické tvrdenie. Horšie však je, že si to väčšina príjemcov neuvedomuje a internet s neohraničenou zásobou ľahko dosiahnuteľných, ale nie vždy pravdivých či korektných informácií sa stáva rovnako dôležitým zdrojom ako napríklad kniha. Jazyk internetu je osobnejší, voľnejší a, pochopiteľne, chybovejší. Ak si však rozdiely medzi ním a jazykom ostatných médií neuvedomíme a pri práci s informáciami ani pri bežnej komunikácii ich nerešpektujeme, môže sa stať, že zabudneme na prirodzené hranice medzi jednotlivými formami dorozumievania. A to môže viesť k strate schopnosti rozlišovať tieto rozdiely a používať reč správne. A práve mediálna výchova, nie ako samostatný predmet, ale ako súčasť výučby materinského jazyka by mohla byť prstom, ktorý na tento problém nielen upozorní, ale dokáže deťom, mladým ľuďom a aj dospelým ponúknuť vedomosť. Vedomosť o tom, že internet síce nie je nijaký strašiak ani choroba, ale, ako všetko okolo nás, má okrem veľkých pozitív aj svoje (niekedy aj veľké) nedostatky. Učiť sa, ako ich identifikovať a kriticky hodnotiť, nás pred vplyvom internetu neochráni, ale pomôže nám ho lepšie spoznať, pochopiť, korektne využívať a pracovať s ním tak, aby bol pre nás prínosom. A práve chyby, ak sa ich učitelia naučia využívať na elimináciu chýb, môžu byť v tomto prípade tými najlepšími učebnicami a učebnými pomôckami.

Literatúra

- BREČKA, S. *Mediálna výchova: Heslár mediálnej komunikácie*. Zošit 1. 1. vyd. Bratislava: Národné centrum mediálnej komunikácie, 1999. 52 s.
- DUNCAN, B. et al. *The Media Literacy - Resource Guide*. 1. vyd. Toronto : Ontario Ministry of Education, 1989.
- JIRÁK, J., WOLÁK, R. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Radioservis, 2007. 152 s. ISBN 978-80-86212-58-6.
- NAZARYAN, A. – GRIDCHIN, A. The Influence of Internet on Language and „Email Stress“. [online]. In *Facta Universitatis, Series: Law and Politics*, č. 4, 2006, s. 23 – 27. [cit.2009-9-10]. Dostupné na: <http://facta.junis.ni.ac.rs/lap/lap2006/lap2006-03.pdf>
- RANDALL, N. *Lingo Online: A Report on the Language of the Keyboard Generation*. [online]. Unpublished MS. 2002, 67 s. [cit.2009-9-5]. Dostupné na: <http://arts.uwaterloo.ca/~nrandall/LingoOnline-finalreport.pdf>
- VAŇKO, J – KRÁL, Á. – KRALČÁK, E. *Jazyk a štýl súčasnej slovenskej publicistiky*. 1. vyd. Nitra : Filozofická fakulta UKF, 2006. 152 s. ISBN 80-8050-957-3.
- VELŠIC, M. *Digitálna gramotnosť na Slovensku 2007. Správa z výskumu*, 1. vyd.

Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2007. 22 s. ISBN 978-80-88935-98-8.
VRABEC, N. *Úroveň mediálnej gramotnosti mladých ľudí na Slovensku – výskumná správa*. 1. vyd. Bratislava : IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže, 2008. 39 s. ISBN 978-80-8072-074-2.

Kontakt

Mgr. Mária Moravčíková

Trnavská univerzita v Trnave

Katedra slovenského jazyka a literatúry

morma@pobox.sk, maria.moravcikova@leopoldov.sk

PROJEKTY
PROJECTS

ADEKVÁTNOST UŽITÍ FRANCOUZSKÝCH VÝPŮJČEK V ČEŠTINĚ

Adéla Příkrylová

Abstrakt Teorie vyučování cizím jazykům dokládají význam pozitivního a negativního transferu při cizojazyčném vyučování a zároveň anticipují transfer retroaktivní, tedy vliv cizího jazyka na jazyk mateřský. Výzkum zkoumající vliv znalosti francouzštiny na kvalitu i kvantitu užívání francouzských výpůjček v češtině u žáků pražských základních a středních škol zakončených maturitou prokázal, že je tento vliv statisticky málo významný. Analýza zpracování problematiky přejatých slov v češtině v učebnicích českého jazyka pro ZŠ a SŠ ukázala, že se v nich nevyskytují cvičení podporující využití znalostí z cizojazyčného vyučování, tedy nežádoucího pozitivního transferu, a zároveň cvičení eliminující vliv negativní, tedy nežádoucí negativní transfer. Protože zásada strukturního uspořádání poznatků vyžaduje systémové uchopení problematiky užívání přejatých slov v češtině, je třeba se ve výuce českého jazyka zaměřit na možnosti propojení žákových znalostí z cizího jazyka se znalostmi z jazyka mateřského tak, aby byl žák schopen předcházet potenciálním interferenčním vlivům cizího jazyka a zároveň aby získal komplexní představu o všech aspektech formálního i funkčního užívání přejatých slov v češtině.

Klíčová slova: francouzské výpůjčky v češtině, pozitivní transfer, negativní transfer, retroaktivní transfer

Abstract Theories dealing with foreign language teaching illustrate the significance of a positive and negative transfer in foreign language classes and at the same time anticipate a retroactive transfer, i.e. the influence of foreign language on the mother tongue. Research examining the influence of French knowledge on the quality and quantity of French loanwords used in Czech by pupils of primary and secondary schools concluded with the Maturita examination in Prague proved that this influence is statistically rather insignificant. The analysis of how loanwords in Czech are treated in Czech language textbooks for primary and secondary schools indicated that there are no exercises encouraging students to use their knowledge gained in foreign language classes, thus enhancing the desirable positive transfer, and at the same time exercises eliminating the negative influence, i.e. the undesirable negative transfer. Since the principle of clearly structuring findings requires a systematic approach to the issue of loanwords in Czech, Czech language teaching should focus on the possible interconnection of pupils' foreign language knowledge and the knowledge of their mother tongue so that they would be able to avoid the potential interference of the foreign language and at the same time to develop a complex idea of all aspects of foreign words used in Czech, both from a formal and functional perspective.

Key words: French loanword in Czech, positive transfer, negative transfer, retroactive transfer

Cizí slova v češtině (různou měrou adaptovaná) představují kvantitativně i kvalitativně význačnou část domácího lexika. Některá patří do běžné slovní zásoby, jiná jsou specifická spíše pro konkrétní odvětví lidské činnosti. Pro všechna ale platí, že k cílům a výstupům definovaným v Rámcových vzdělávacích programech může vést pouze aktivní užívání a pasivní znalost přejatých slov, která jsou adekvátní z hlediska účelu jazykového projevu a zřetelu ke komunikační situaci. Jmenujme z nich například (RVP 2005 a 2007): žák spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova; v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovtvorný, morfologický a syntaktický; porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu, a slova vícevýznamová; ve svém projevu uplatňuje znalosti tvarosloví a slovtvorných a syntaktických principů českého jazyka; odlišuje různé variety národního jazyka a vhodně jich využívá ve svém jazykovém projevu v souladu s komunikační situací; v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu.

Každé cizí slovo, které se začleňuje do českého jazykového systému, podléhá v různé míře formálním a významovým změnám. Kvalita i kvantita těchto změn (a tedy i míra začlenění přejatých slov) přímo úměrně ovlivňuje adekvátnost užití těchto lexikálních jednotek v domácím jazykovém systému. Zkoumání způsobů, kterými žáci na základních a středních školách užívají tato různou měrou začleňovaná přejatá slova, přináší důležité závěry pro didaktiku českého jazyka.

Z tohoto důvodu byl v rozmezí let 2007–2009 uskutečněn výzkum na vzorku 987 žáků pražských základních a středních škol zakončených maturitou, jehož cílem bylo prokázat, zda je u daných respondentů adekvátnost užití konkrétní části cizích slov v češtině (pocházející z francouzského jazyka) vázána na znalost jazyka, ze kterého pocházejí. Každý respondent anonymně vyplnil dotazník, který byl zaměřen na jevy s vysokou potencialitou chybovosti při užívání francouzských slov v češtině, jak vyplynulo z konfrontačních lingvistických analýz: zvládání pravopisných a výslovnostních obtíží spjatých se začleňováním francouzských výpůjček do českého jazykového systému, znalost deklinace francouzských přejímek, schopnost porozumění výpůjčce bez kontextu a v kontextu i schopnost správného užití výpůjčky ve výpovědích.

Předpokládali jsme, že studenti, kteří se učí francouzsky, snáze internalizují všechny aspekty francouzských výpůjček v češtině (jejich stránky pravopisné, výslovnostní, morfologické i sémantické), francouzské přejímky častěji patří k jejich aktivní i pasivní slovní zásobě a zároveň jsou při jejich užití více ovlivněni negativním transferem (interferencí).

Výsledky výzkumu přinesly překvapivá zjištění. Nejvýraznější souvislost mezi

znalostí francouzštiny a kvalitou či kvantitou užívání francouzských výpůjček v češtině se prokázala ve frekvenci užívání těchto slov a jejich pravopisu. Studenti se znalostí francouzštiny častěji aktivně uváděli slova francouzského původu, zároveň jim byli častěji schopni pasivně přiřadit významové či jiné jazykové charakteristiky. Obecně platí, že souvislost mezi studiem francouzštiny a adekvátním užitím francouzské výpůjčky se zvyšovala v úkolech, kde bylo nutné francouzskou výpůjčku aktivně doplnit. Prokázaný pozitivní transfer u této skupiny slov nicméně není významný.

Výsledky z pravopisné oblasti ukazují, že u studentů se znalostí francouzštiny funguje pozitivní transfer při zápisu francouzských výpůjček, jejichž kombinace grafémů není pro české prostředí příliš typická (slova *croissant*, *pointa*, *debut*, *foyer*). Studenti bez znalosti francouzštiny naopak v těchto situacích častěji užívají fonologický pravopis (např. *kroasan*, *krojsant*, *pojinta*, *foajé*). Překvapivým zjištěním nicméně zůstává, že u slov s malou frekvencí výskytu či jinak pravopisně specifických studenti francouzského jazyka upřednostňují počestělou variantu (*pyré*, *resumé*). Zajímavá je také skutečnost, že u dvou výrazů, jejichž grafická podoba byla v dotazníku uvedena, se vyskytly pravopisné chyby. U slova *voyeur* byla dokonce frekvence chybného pravopisu (**voyer*) četnější u studentů francouzského jazyka. Slovo *bizarní* naopak chybně (**bizardní*) zapisovali častěji studenti bez znalosti francouzštiny.

Ve všech ostatních jazykových plánech se neprokázala žádná či se prokázala jen velmi malá souvislost mezi studiem francouzského jazyka a pozitivním či negativním transferem na užívání francouzských slov v češtině.

V rovině fonologické jsme relativně nízký pozitivní, resp. negativní transfer očekávali (při učení se cizímu jazyku je právě jeho zvuková stránka nejvíce zasažena interferenčními vlivy mateřského jazyka). Při výslovnosti francouzských slov v češtině by ovšem tento transfer mohl mít spíše interferenční povahu. Platí totiž, že u zdomácnělých lexikálních jednotek je třeba užívat pouze českých fonémů, které se co nejvíce blíží fonémům původním. Podle pracovní hypotézy by se ovšem pozitivní transfer měl projevit tam, kde student při neobvyklé kombinaci grafémů (*oi*, *u*, *oin*) volí adekvátní český foném ([oa], [i], [oen]). Ani v této oblasti ovšem znalost francouzského jazyka studentům činnost neusnadnila.

Morfologický jazykový plán je úzce spjatý s větnými konstrukcemi a kontextuálním užitím v daném jazyce, proto je zde výrazně menší pole pro působení pozitivního či negativního přenosu. Výsledky výzkumu neprokázaly žádné transferující jevy ani v případech substantiv pro češtinu netypicky zakončených.

Překvapivá zjištění přinesl také výzkum substantiv z hlediska slovotvorných procesů. Přestože studenti se znalostí francouzštiny uváděli průměrně větší množství slov zakončených na přípony *-áz* (o 1,4) a *-ér* (o 0,8), v žádných jiných

aspektech se u nich neprokázal pozitivní ani negativní transfer. Obě skupiny respondentů uváděly statisticky rovnocenné množství substantiv klasifikovaných jako francouzské výpůjčky v češtině; substantiv ve francouzštině motivovaných a v češtině nemotivovaných; substantiv vytvořených za pomoci přejatého slovo-tvorného sufixu. Minimální odchylka se vyskytla u uvádění různou měrou pravopisně přizpůsobených francouzských slov, která v češtině nejsou francouzskými výpůjčkami (např. *fromáž*, *imáž*, *pejzáž*). Nicméně se jedná o tak marginální jev, že zde test nezávislosti neprokázal žádnou souvislost se studiem francouzštiny. Ta se projevila pouze u případů, kde přípona *-ér* alternovala s anglickou příponou *-er*: studenti bez znalosti francouzštiny tuto anglickou příponu ve zdomácnělých slovech častěji nahrazovali slovo-tvorným formantem *-ér*.

Vnímání významové stránky francouzských slov v češtině je ovlivněno pozitivním či negativním transferem pouze výjimečně. Velmi nízký pozitivní transfer se projevil pouze v okrajových případech: u slova *toaleta* studenti francouzštiny statisticky relevantně častěji uváděli význam „slavnostní oblečení“, u slova *plezír* význam přímo odpovídající původnímu významu „radost“, u slova *kuvert* význam „příbor“ (tento význam je ovšem stylisticky zabarvený). Překvapivé je, že se tak nestalo pro specifický, ze synchronního hlediska knižní význam „vůně“ u slova *odér*, pro význam „deštník“ u slova *paraple*, ani pro význam „tvář“ u slova *vizáž*. Negativní transfer se vyskytl u slova *aktér*, ke kterému studenti francouzského jazyka statisticky významněji (opět s nízkou mírou závislosti) přiřazovali význam „herec“, a slova *voyeur*, k němuž přiřazovali význam „cestovatel“. Všechny ostatní nekodifikované, resp. nevhodné významové odstíny uváděli relevantně častěji studenti bez znalosti francouzštiny (*plezír* ve významu „bez přípravy“, *kuvert* ve významu „spropitné“).

U stylistické roviny jsme předpokládali vysokou míru interference tam, kde se původní stylistický příznak v češtině významně posunul. Přestože jsme zkoumali jak fakt, zda respondent vnímá stylistický rozdíl mezi francouzskou výpůjčkou a synonymním domácím výrazem, tak skutečnost, zda toto vnímání odpovídá současnému úzu definovanému v českých slovnících, vliv studia francouzského jazyka nebyl statisticky potvrzen.

Výsledky výzkumu přinášejí významné závěry pro typologii cvičení zpracovávajících tematiku přejatých slov v češtině, v našem případě slov původem francouzských. Analýza stávajících cvičení s touto problematikou, kterou jsme provedli u nejčastěji užívaných učebnic českého jazyka pro základní a střední školy, ukázala, že v nich tematika přejatých slov v češtině není zpracována komplexně a že jsou protežovány pouze dvě jazykové roviny: formální (pravopis a výslovnost) a tvaroslovná. Odkazy k jazykovým a všeobecným znalostem žáků jsou velmi okrajové (např.: *Znáte jiná cizí slova, která se v češtině používají?* (Pokorná

– Brabcová 1993, s. 55) *Jak se píše a vyslovují?* (Müllerová – Hoffmannová – Hoffmann 1999, s. 15) *Může být slovo okey psáno i jinak?* (Müllerová – Hoffmannová – Hoffmann 1998, s. 119) *Jaký je rozdíl mezi cizím slovem a jeho českým ekvivalentem?* (Styblík 1995, s. 82) *Najdete slovo, které se stejně píše jako v češtině, ale znamená v cizím jazyce něco jiného?* (Havlová – Hájková 1994, s. 40) *Která slova cizího původu jsou v názvech obchodů a prodejen?* (Styblík 1995, s. 82) *Jsou některá slova stejná jak v českém jazyce, tak v jazyce, ve kterém se učíte?* (Müllerová – Hoffmannová – Hoffmann 1999, s. 33). Učebnice se nezmiňují o významových posunech mezi slovy původními a jejich českými protějšky, zároveň nezpracovávají stylistické aspekty výpůjček, které jejich začleňování do českého jazykového systému opodstatňují.

Přestože rozdílnost původu přejímek v češtině a různorodé tendence při jejich přejímání prakticky znemožňují uchopit tuto problematiku komplexněji, domníváme se, že ilustrativní znázornění principů přejímání cizích slov s ohledem na stávající jazykové znalosti žáků u nich může následně dále pozitivně ovlivňovat kvalitu formálního i obsahového uchopení přejatých slov v češtině.

Protože v učebnicích českého jazyka pro základní a střední školy zcela či v některých případech téměř úplně chybí cvičení zaměřující se na internalizaci všech aspektů cizojazyčných výpůjček, nepřekvapí nás, že žáci základních a středních škol neumějí transferovat své znalosti a zkušenosti z cizojazyčného vyučování do oblasti aktivního a pasivního užívání přejímek z jazyka, který v různé míře ovládají. Proto v současné situaci každému konkrétnímu učiteli českého jazyka nezbyvá, než k této otázce zaujmout svůj vlastní postoj a spokojit se s torzovitým výkladem cizích slov v češtině bez ohledu na jejich široké funkční a významové spektrum užití, nebo se ve výuce českého jazyka zaměřit na možnosti propojení žakových znalostí z cizího jazyka se znalostmi z jazyka mateřského tak, aby byl žák schopen předcházet potenciálním interferenčním vlivům cizího jazyka a zároveň aby získal komplexní představu o všech aspektech formálního i funkčního užívání přejatých slov v češtině.

Literatura:

- HAVLOVÁ, I. – HÁJKOVÁ, E.: *Čeština pro 7. ročník základní školy. Učebnice B. 1.* vyd. Úvaly : Jinan, 1994. 63 s.
- MÜLLEROVÁ, O. – HOFFMANNOVÁ, B. – HOFFMANN, B.: *Český jazyk 6. Procvičujeme, opakujeme.* 1. vyd. Praha : Práce, 1998. 112 s. ISBN 80-208-0477-3 (brož.).
- MÜLLEROVÁ, O. – HOFFMANNOVÁ, B. – HOFFMANN, B.: *Český jazyk 7. Procvičujeme, opakujeme.* 1. vyd. Praha : Práce, 1999. 123 s. ISBN 80-86287-

18-1 (brož.).

POKORNÁ, H. – BRABCOVÁ, R.: *Čeština pro 6. ročník základní školy. Učebnice A*. 1. vyd. Úvaly : Jinan, 1993. 62 s.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Metodický portál RVP. c2005. Dostupné z < http://www.rvp.cz/soubor/RVP_G.pdf >.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Metodický portál RVP. c2005. Dostupné z < http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf >.

STYBLÍK, V. a kol.: *Český jazyk pro 8. ročník základní školy*. Ilustroval Jiří Petráček. 8. vyd. Praha : Fortuna, 1995. 190 s. ISBN 80-7168-270-5.

Kontakt:

PhDr. Adéla Přikrylová, doktorandka katedry českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

E-mail: padelka@centrum.cz

KOMPETENCE SŠ STUDENTŮ K VNÍMÁNÍ MEZITEXTOVÉHO NAVAZOVÁNÍ V REKLAMNÍCH TEXTECH A ŘEČI O NÍ

Radka Čapková

Abstrakt: Někteří čeští středoškolští studenti jsou schopni popsat princip intertextuality pouze, pokud text referuje ke stejnému typu pre-textu nebo žánru. Pokud text odkazuje k jiným pre-textům, nejsou schopni zobecnění, pouze popíší individuální odkazy. Soustředili jsme se na nepřesnosti a chyby, jež se objevovaly ve studentských odpovědích.

Abstract: Some Czech secondary school students are able to describe principle of intertextuality only if the texts refer to the same type of pre-text or genre. If the texts refer to different pre-texts, they tend not to generalize, only describe individual links. We concentrated on inaccuracies and mistakes, which manifested in the students' answers.

Klíčová slova: intertextovost, stylistika, didaktika, pretext, textové odkazování, aktualizace textu

Key words: intertextuality, stylistics, didactics, pretext, text reference, actualisation of a text

1.

V roce 2008 jsme na vybraných pražských středních školách provedli výzkum, jehož hlavním tématem bylo vnímání intertextovosti (především v reklamních textech)¹. Při analýze získaných dat nás překvapila neschopnost studentů poradit si s některými otázkami a malé množství odpovědí na tyto otázky, které můžeme ohodnotit jako správné. Zamysleme se nyní nad tím, zda vůbec v souvislosti s otázkami tohoto typu můžeme mluvit o správnosti a čím je způsobena neobratnost vyjadřování u získaných odpovědí. Dále budeme uvažovat o tom, jaké odpovědi máme při podobně zadaných otázkách očekávat, s jakými

1 Šetření se zúčastnilo 245 respondentů z pražských gymnázií a středních odborných škol ve věku 15–19 let. Na otázky odpovídalo celkem 145 dívek a 95 chlapců. 121 respondentů studovalo na gymnáziích, 124 na středních odborných školách. Mezi dotazovanými byli studenti všeobecně, humanitně i technicky zaměřených škol. O materiálu získaném tímto šetřením jsme referovali již na konferenci *Výuka mateřským jazykům dnes* v Ústí nad Labem (viz Čapková, 2009, v tisku). V tomto příspěvku však na tato data nazíráme ze zcela jiného pohledu.

chybami či nepřesnostmi se nejčastěji setkáme a jakým způsobem bychom měli se studenty pracovat, aby byly jejich odpovědi přesnější.

Zaměříme se na dvě otázky, do nichž jsme zařadili několik textů založených na principu intertextuality², v nichž jsme se studentů ptali, co tyto texty mají společného. Vybrané texty nespojoval žánr, společné měly kromě intertextovosti to, že se jednalo o psané texty nacházející se v médiích, konkrétně v novinách, časopisu a na internetu. V první otázce všechny tři texty odkazovaly ke známému filmu, ať už názvem nebo citátem (*Sedm statečných a král Hamilton. Slezte z toho lustru, Švejnare, vidím vás! Marečku, podejte mi dvě pera*). Ve druhé otázce vybrané mediální texty odkazovaly k různým typům pretextu, a to k přísloví (*Starou televizi novým kouskům nenaučíš*), lidové písni (*Ach synku, synku, hajloval-li jsi?*) a známému výroku R. Descarta, případně sv. Augustina (*Provokuj, tedy jsem*)³. První otázka byla do dotazníku zařazena dodatečně, po otestování dotazníku na pilotážní skupině, v níž nikdo nebyl schopen samostatný druhý úkol vypracovat. Pokusili jsme se tedy respondenty navést správným směrem, pomoci jim postupným ztěžováním zadání úkolu, což se do určité míry podařilo.

Naším cílem bylo zjistit, zda jsou studenti schopni odhalit základní princip tvorby těchto textů a případně jej i zobecnit a pojmenovat. Zajímalo nás, která slova budou pro popis tohoto principu používat. Vycházeli jsme z premisy, že označení intertextovost, intertextualita či mezitextové navazování neznají.

2.

Na první otázku odpovědělo celkem 226 z celkového počtu respondentů. 19 studentů dotaz nezodpovědělo a 9 jich odpovědělo, že neví. 34 dotazovaných napsalo, že texty nemají nic společného (*Nic společného jsem nezaznamenal. Každý text poukazuje na něco jiného*).

Odpovědi u této otázky byly nejčastěji propojeny s odkazem na filmový žánr, slovo *film* v odpovědích explicitně figuruje celkem 117krát. Získané odpovědi se pohybovaly od nejobecnějších a kusých (*filmy; je to podle filmů*) po konkrétní (*snaží se být podobné filmům/knihám, kt. jsou notoricky známé*) a kultivované (*navazují na slavné snímky kinematografie*)⁴.

Slovo *film* se často pojilo s dalšími výrazy, které se běžně v souvislosti s inter-

2 Intertextualitu (Intertextovost) definujeme ve shodě s J. Homoláčem (1996) jako navazování textu na jiný text nebo soubor textů, který se stane součástí významové výstavby navazujícího textu (např. odkazy k písním, příslovím, aluze na filmy apod.).

3 Celé zadání pro studenty – viz Příloha.

4 Odpovědi studentů reprodukuje v přesném znění, včetně pravopisných chyb a stylistických neobratností.

textovým odkazováním používají, např.: *odkazy na známé filmy; inspiraci ve filmovém díle; našly inspiraci svých sloganů ve známých filmech; všechny texty jsou spojeny s filmem; spojitost s filmy* apod. Mezi dalšími odpověďmi, v nichž je princip intertextovosti vystižen, se objevilo například: *mají předlohu ve filmech; základ ve známém filmu; návaznost na známý film; do každého je zapleten film* apod.

10 respondentů při popisu společných rysů používá slovo *úryvek* (např.: *Jsou zde pozměněné úryvky ze známých filmů*). Ne všichni ovšem zobecnili typ pretextu (viz též dále): *používají úryvky z filmů nebo jejich jména; názvy nebo úryvky z filmů*. Jako jistou nepřesnost vnímáme, že tito dotazovaní nijak nereflktují změnu pretextu za účelem aktualizace. Je též otázka, zda můžeme považovat titul filmu za úryvek, zda výraz *úryvek* dostatečně pokrývá výchozí pretexty. Domníváme se, že v širším významu ano.

Dalším často se opakujícím výrazem je i výše zmíněné *použití/používají, využití/využívají* s další specifikací v objektu, např.: *používají filmové názvy, citáty; používají známé a vžité filmové výrazy (nebo název filmu); využívají známé postavy z filmů či politiky a vtip; ve všech je použito něco z filmů*. Několik odpovědí též směřovalo pouze k částečnému zobecnění, studenti nezobecnili typ pretextu: *používají filmové názvy, citáty; používají známé a vžité filmové výrazy (nebo název filmu)* apod. Zmiňme, že sloveso *používají* se zde vztahuje k podmětu *text* (*Co mají tyto texty společného?*), ale mělo by odkazovat spíše k tvůrcům textů.

Několikrát se setkáme s odpovědí *narážky na (známé) filmy*. Opakovaně jsme zaznamenali sloveso *připomínat* (*připomínají známé filmy*), výraz *motiv* (*zpracované motivy z filmu*) či *slogan* (*používají slogany z filmů*), ovšem použití slova *slogan* zde nepovažujeme za zcela vhodné, stejně jako výraz *heslo: objevují se v nich známá hesla z filmů*.⁵

Problematickým výrazem, který studenti velmi hojně užívali, je dosti „vágní“ nespisovné slovo *hláška* (celkem 22krát). Pokud ho budeme vnímat jako „okřídlený výrok“⁶, nestačí pro pokrytí všech tří pretextů – kloníme se k názoru, že název filmu nelze označit za „hlášku“. Následující příklady odpovědí jsou tedy nepřesné, přestože často zmiňují další faktory podstatné pro vznik zadaných textů (*známé, slavné, legendární, napodobují, pozměněné, snaha zaujmout* atd.): *hlášku z filmu; hlášky z obecně známých filmů; upravené hlášky z filmů; přepracované hlášky, něco, co lidi znají; jsou zde použity hlášky z filmů, které se vryly do hlav všech Čechů – snaha zaujmout; všechny čerpají ze známých filmových hlášek; napodobenina známých hlášek ze slavných filmů* apod.

5 Heslo je dle SSČ (2007) definováno jako vůdčí myšlenka, zásada jazykově vyjádřená (mírové h., politické h.). Slogan jako synonymum ke slovu heslo (módní h., reklamní s.).

6 Srov. Janovec, 2005.

Celkem 15 respondentů při formulování společných rysů použilo termín *parodie*, jeden ze žánrů, který je na principu intertextovosti přímo založen, např.: *jsou všechny parodické; parodie na film, parodie slavné a známé věci; snaží se nalákat na známé motivy, využít parodie; parodují známou větu z nějakého filmu.*

Určitá skupina respondentů hledala společné rysy v možném umístění textů, v mediálním kontextu. Tyto odpovědi jsou zacíleny jiným směrem, než jsme očekávali, nicméně fakticky jsou správné, např.: *daly by se natisknout do novin; no nevím, asi bych na ně narazila někde v novinách; jsou z časopisu nebo z internetu.*

Jiné odpovědi vycházely spíše ze zobecňování obsahu textů, byly často založené na asociacích a podle nás ne vždy fakticky podpořeny ve všech třech výchozích textech, např.: *ambice; chamtivost; násilí; mít víc než máme; nevím, napadá mě jen slovo vítězství; snaží se něco nebo někoho vyzdvihnout nad ostatní* atd. Tyto odpovědi se ovšem zdráháme označit jako chybné, protože je možné, že v myslí studenta se výchozí texty skutečně zmíněnými rysy propojily (např. je možné, aby spořitelna nějak souvisela s násilím?).

Další odpovědi vznikaly čistě na základě subjektivního hodnocení textů, zde tedy kritérium správnosti – nesprávnosti není na místě (např. *totální blbost; kraviny; nelíbí se mi; mají nápad; jsou funny*).

Zvláštní kategorií tvoří odpovědi, které vystihují princip intertextového odkazování, ale typ pretextu v nich naopak není nijak zobecněn. Neodpovídají tak vlastně na otázku, co mají texty společné, protože se vztahují samostatně k textu B a C, jiným rysem pak odkazují k textu A, např.: *citáty nebo názvy filmů; používají filmové názvy, citáty; používají známé a vžitě filmové výrazy (nebo název filmu); názvy nebo úryvky z filmů; používají úryvky z filmů nebo jejich jména; slavné lidi, filmy, politické volby* atd. Podobně tomu bylo i s již zmiňovaným výrazem *hláška*, který byl často doplněn slovem *název* či *jméno*, např.: *název nebo hlášku ze známých filmů; hlášky z filmů či jména, zasazená a upravená, jak se hodí.* Za přechodovou odpověď můžeme označit např.: *jsou založeny na motivu/hlášce z filmu.* Výraz *motiv*, který by pro označení stačil, je doplněn dalším, zpřesňujícím výrazem, jehož užití ovšem naznačuje respondentovo nejisté chápání užitých termínů.

Autoři odpovědí, které můžeme považovat za prokazatelně chybné, byli ve velké míře zřejmě zmateni faktem, že všechny předchozí úkoly v dotazníku se vztahovaly k reklamním textům. Považovali tak (nejspíš z nepozornosti) za reklamy i všechny výchozí texty této otázky. K tomuto problému se často přidružila neschopnost zobecnit pretexty či naopak jejich přílišné zobecnění, např.: *reklamy používají známé scénky, hlášky z filmů; všechny reklamy jsou založené na vtipu, hláše z nějakého filmu; hlášky nebo názvy filmů použité a poupravené v reklamách; vzali si do reklamy názvy filmů* atd. Mezi dalšími nesprávnými odpověďmi

zmiňme např.: *billboardy; asi nějaký souboj, ale to C mi do toho nesedí*. Tyto reakce podle nás není možné zařadit ani do skupiny „asociativních“ odpovědí (přestože nelze vyloučit nějakou spojitost textů v myslí respondenta, viz výše), mj. i proto, že respondenti často sami váhají nad správností své odpovědi.

Některé odpovědi naznačují, že tato otázka byla pro studenty relativně obtížná. Je patrná jejich radost z nalezení shodného rysu textů: *Ve všech je část nějakého filmu – A sedm statečných, B nějaký western, C Marečku, podejte mi pero. Trvalo mi asi 10 minut, než jsem na to přišla*.

2.1

Celkově byla tuto otázku schopna smysluplně zodpovědět většina dotazovaných, přičemž 114 odpovědí můžeme označit za správné; respondenti byli schopni zobecnit výchozí pretexty na společnou rovinu. Ostatní studenti ne vždy použili vhodný výraz či dostatečně nezobecnili typ pretextu (13), případně jejich pokus naopak nepokrývá všechny výchozí texty (19). Pokud výchozí pretexty zobecnili, bylo pro ně často obtížné reflektovat, že texty byly pro účel navazujících textů pozměněny, že nejsou přesně citovány. Tyto odpovědi můžeme tedy charakterizovat jako nepřesné. 48 dotazovaných se ve svých odpovědích zaměřilo na jiný rys společný pro tři texty, nejčastěji založený na významu, místě výskytu nebo volné asociaci.

3.

Na druhou otázku odpovědělo celkem 215 respondentů, 30 studentů na otázku neodpovědělo vůbec. 8 dotazovaných odpovědělo, že neví, co mají texty společného, 23 explicitně uvedlo, že texty nic společného nemají (*Bohužel ať koukám, jak koukám, nic společného nemají*), případně vyjádřili intenzivní pochybnosti o správnosti své odpovědi (*Hele já v tom fakt nic společného nevidím. Asi tam budou nějaký básničky nebo přísloví.*).

Třem respondentům se podařilo zobecnit společný znak pomocí slova *text*: *úprava známých textů; předělaný známý text; pozměnění textu ve známém textu (píseň, přísloví, výrok)*. Některé odpovědi operující s termínem *text* byly však nepřesné. Následující odpověď např. nevzala v potaz aktualizaci, ke které v textech došlo: *jsou to rádobly vtípné texty, které známe*.

Oproti předchozí otázce se v odpovědích několikrát vyskytlo slovo *výrok*, jehož použití není v tomto kontextu přesné (*mění zaběhlé výroky pro upoutání; obsahují známé výroky apod.*). Výraz *věta* se nám zde jeví jako vhodnější (i když jsme si vědomi jejího terminologického vymezení na poli syntaxe): *známé pozměněné věty; přetvořené známé věty*.

Opět zde figuruje výraz *hláška*, o jehož problematičnosti jsme se zmínili výše, např.: *mají v sobě hlášky, které jsou něčím slavné; napodobují hlášky; jsou to přetvořené hlášky; úryvky, citáty – zakomponování notoricky známých hlášek a slovních spojení* atd. Podobně nepřesné jako *hláška* je označení *slogan* či *heslo*, to může ovšem být též způsobeno nesprávnou identifikací textů jako reklam (viz výše), např.: *jsou to všechno známé slogany a texty písniček po malé úpravě; poutavý slogan; slogany mají z nějakých citátů, písniček, přísloví; známé slogany, heslo*.

5 respondentů popisuje společné rysy textů jako *parodie*, např.: *parodie na něco; parodie na známé věty či výroky; parodie/obměny nějakých citátů, případně o něco razantněji soudí, že zesměšňují skutečné texty; útočí na něco velice známého (pořekadlo...)*.

Mnoho respondentů princip intertextovosti vystihlo relativně dobře, ovšem nijak ho nezobecnili, vychozí pretexty vyjmenovávají samostatně, nesnaží se je pojmenovat souhrnně. V této souvislosti se vyskytují podobné výrazy jako v předchozí otázce: *upravený, předělaný, inspirují se, pozměňují, využívají, mají předlohu v..., skrývají v sobě..., narážky na...* V rámci výčtu výchozích textů se objevují výrazy *příslaví, rčení, moudro, pořekadlo, píseň, písnička, výrok, motto, citát, citace*. U označení žánrů je časté použití plurálu, přestože využito bylo pouze jedno (příslaví, píseň...). Zřejmě si respondenti různost žánrů uvědomili, až když napsali první z nich: *upravená (zkomolená) moudra, písně a citáty; upravená příslaví, písně, citáty*.

Výraz *citát* zde chápeme dle SSČ buď jako *doslovně uvedený cizí výrok* (odkazuje tedy k textu C, viz texty výše), nebo *doslovně uvedený textový úsek* (může se vztahovat tedy i k textu A a B), např.: *upravení známých citátů nebo rčení; úprava příslaví, citátů; rčení a citace zasazené a upravené, jak se hodí; upravené citáty nebo písničky; parodie, tentokrát na známé příslaví a citát* atd.

Problematické z hlediska správnosti jsou odpovědi, kde studenti pouze označili některé výchozí texty jako citát, ale explicitně přítom nebylo zmíněno, že je citát pozměněn, přičemž význam slova citát v sobě nese prvek doslovnosti (viz výše), např.: *citáty; příslaví a citáty; citáty a písničky*.

Někteří studenti pouze identifikovali zdrojové texty, a to na obecné, žánrové rovině (*citát, příslaví, písnička, lidová slovesnost; příslaví, písnička výrok*), nebo se snažili doplnit původní znění textů (*B – písnička, A – psa – příslaví, C – Myslím, tedy jsem*). Ne vždy byli ovšem schopni identifikovat všechny tři pretexty (*1. je příslaví, 2. je podle písničky*).

Ve velkém množství odpovědí se respondenti pokusili o zobecnění, ovšem použitý výraz nezastupuje všechny pretexty. Většinou se jedná o zúžený výběr některého ze zdrojových textů, nejčastěji o příslaví (celkem 18krát), např.: *použita příslaví; motiv příslaví; napodobují příslaví; inspirace v příslaví, lidi si to líp zapa-*

matujou; snaží se zaujmout překroucením různých přísloví apod. Prísloví v kombinaci s dalším textem jsme zaznamenali celkem 9krát, např.: *prísloví a písničku; přísloví, pořekadla; lidová píseň, přísloví; naráží na známá přísloví nebo výroky* atd. Dalším samostatně hojně zmiňovaným pretextem byla píseň (7krát), např.: *využívají známých českých písniček; úryvky z písniček; parodie na názvy písniček; hlášky z písní* apod. Do této skupiny můžeme zařadit též charakteristiku obecnější, nicméně také nesprávnou: *hudební podtext; využívá hudební připodobnění*.

Početně měla téměř stejné zastoupení pořekadla: *pořekadla; přetvořená pořekadla; obsahují předělaná pořekadla; používají známá pořekadla a situují je do jiných událostí* apod.

Dále jsme zaznamenali různé kombinace označení žánrů, pro které je ale společné to, že nepokrývají celou škálu použitých pretextů, případně označení pretextu není přesné. Někdy je tento výčet doplněn o charakteristiku procesu, který má za následek jejich změnu (jsou inspirovány..., návaznost na..., pozměnění...): *známá rčení (píseň); výroky, písnička; nadpisy jsou inspirovány lidovými moudry a písničkami; návaznost na známé výroky, pořekadla; jsou tam použity výroky, pořekadla; užívají přísloví, úsloví či citují lid. píseň; předělaná lidová rčení; pořekadla, vžité hlášky; snaží se využít pozměnění nějaké hlášky, hesla, přísloví; pozměněná moudra; jsou to úryvky nějakých pranostik nebo lidových písní*.

Někteří si jsou vědomi neúplnosti svého výčtu, ať už záměrné či nezáměrné: *používají přetvořená ustálená spojení, rčení* apod.

Další dotazovaní hledali společné znaky v jiné oblasti než na rovině mezitextové návaznosti. Skupina dotazovaných vyhodnotila jako společný znak grafické provedení textu – všimli si, že se jedná pouze o černobílý text, který není doprovázen žádnými obrázky: *asi že je to psané; jenom text; bez obrázku; jsou až moc složité, mnoho textu, nezaujmou; černobílé provedení*. Někteří studenti zohlednili, stejně jako u předchozí otázky, možné umístění textu: *články z médií; daly by se natisknout do novin; myslím, že pocházejí z novin; vše by se mohlo vyskytovat v novinách*. Toto zařazení do mediálního kontextu někdy vychází z pozorovaných jevů (všechny texty poukazují na určitou skutečnost a informují – asi jsou z novin), jindy je spíše obecnějšího rázu (nějaké články; informace; zajímavé zjištění).

6 respondentů nacházelo společný prvek v zajímavosti titulku, i když v případě prvního textu se o titulek v pravém slova smyslu nejedná, např.: *zaujmou titulkem; mají zajímavý nadpis, který mě nutí číst dál; má spojitost v nadpisech; vyzývavý titulek; poutavý nadpis*.

Ve čtyřech odpovědích se respondenti snažili poukázat na bulvární charakter příspěvků; snaha o aktualizaci jim zřejmě přišla přemrštěná: *snaží se diváka vyburcovat nějakým rádobý skandálem; jsou zavádějící, nejasné a bulvární; bulvár; všechno mi to připadá takové přehnané*. U těchto příspěvků je obtížné hodnotit „správnost“.

Stejně jako u předchozí otázky, i zde někteří dotazovaní hodnotí texty čistě subjektivně. Relativně početná skupina vnímala texty negativně: *totální blbost; všechny jsou nudné a otravné; mají trapný text; nevkusný a morbidní humor; všechny jsou nudné a nevýrazné*. Domníváme se, že tyto odpovědi mohou být částečně zkresleny předchozími úkoly v dotazníku – zdá se, že někteří dotazovaní považují texty v zadání otázky za reklamu, viz např. odpověď *nabídka po výhodnějších prostředcích a věcech*, a nutně jim tedy oproti předchozím reklamám připadají méně výrazné (srov. též odpovědi na předchozí otázku). Jiní studenti však hodnotili texty pozitivně: *vtipné a povzbuzující*; či zvláštním způsobem nejasně: *všechno je to rádo by senzačně stupidní*. Do kategorie kladného hodnocení podle našeho mínění náleží i následující odpovědi: *vtip; černý humor; přísloví + citát, opět známá píseň, vtip (trochu černý) – typicky české*. Jak jsme již zmiňovali dříve, domníváme se, že bez identifikace intertextového navázání by text nebyl vtipný. Zde je tedy společný rys humoru založen na nalezení shodného textového postupu. Zajímavé je spojení *černý vtip* v poslední citované odpovědi. Jde zřejmě o formulační nedostatek, nicméně přisouzení záliby v černém humoru české populaci je jistě záměrné.

Některé izolované odpovědi v sobě sdružovaly velmi odlišné informace: *lžou a taky mi to připomíná nějaké citáty*; jiní respondenti o případném řešení spekulovali na obsahové rovině: *policii (můžu nezaplatit – A, zavřou mě – B, nebezpečná jízda – C)* či uvažovali o možném, ovšem v tomto případě nesprávném řešení a svoji nejistotu či váhání naznačili interpunkčním znaménkem: *autora?*

Mezi jinými typy zobecnění je výrazně zastoupena skupina odpovědí respondentů, kteří vnímají kritičnost nebo snahu upozornit na nějaký negativní jev (*narážky, které kritizují něco...; snaží se poukázat na nějaké nedostatky; napadají jistá témata; něco je špatné, je to rozbitý*).

Nejistota respondentů ohledně správnosti jejich odpovědí byla demonstrována mj. zvýšenou frekvencí výrazů jistotní modality (*myslím, že; asi; mně osobně přijde, že; řekla bych; podle mě; podle mého názoru; možná; možná jedině* atd.). Nicméně zdá se, že pokud studenti princip intertextového navazování odhalili, byli schopni ho relativně dobře popsat pomocí výrazů *odkazuje, navazuje, využívá, pozměňuje* apod. Naopak zobecnit výchozí zdroj odkazování jim činilo větší obtíže, v mnoha případech ani nebyli schopni žánry správně pojmenovat. Otázkou zůstává, zda výchozí žánry skutečně nepoznají, zda se jednalo o pouhou nepozornost, nebo o neúspěšnou snahu o zobecnění výchozích pretextů. Pokud se jim podařilo pojmenovat jednotlivé texty, mnohdy nezmínili, že nejsou citované doslova, ale v pozměněném znění.

3.1

Z odpovědí na druhou otázku je patrné, že nalézt společný rys textů bylo pro dotazované těžší než v první otázce a počet nesprávných a nepřesných odpovědí byl vyšší. Pouze 30 respondentů bylo schopno popsat princip intertextovosti a zobecnit výchozí pretexty na společnou rovinu. Výrazně vzrostl počet odpovědí, v nichž výchozí texty nebyly zobecněny (30), nebo naopak ve snaze o zobecnění nebyly dostatečně pokryty (62). Vzrostl též počet odpovědí, v nichž se respondenti snažili najít společný znak na rovině významové nebo grafické (58).

4.

V našem příspěvku jsme si stanovili za úkol sledovat na materiálu reklam dovednosti středoškolských studentů identifikovat intertextovost, a především schopnost tento princip tvorby textu pojmenovat. Počítali jsme s tím, že pro tento úkol nejsou terminologicky vybaveni, zajímala nás právě jejich schopnost poradit si s tímto úkolem pomocí jiných lexikálních prostředků, které jsme podrobně zkoumali z hlediska vhodnosti a nevhodnosti pro označení tohoto jevu. Uvažovali jsme o tom, které z jejich odpovědí jsou chybné, případně nepřesné. Kládli jsme si též otázku, zda je vůbec možné v tomto kontextu hovořit o chybě. Dáváme přednost označení nepřesnost před chybou, která je pro potřeby tohoto cvičení příliš kategorická. Na základě získaného materiálu jsme se pokusili vyvodit závěry pro využití ve školní praxi.

Ukázalo se, že většina respondentů byla schopna společný rys textů odhalit, ovšem při formulování odpovědí se dopouštěli mnoha nepřesností. Velmi často např. nebyli schopni souhrnně pojmenovat texty, na něž bylo odkazováno, a dávali přednost výčtu, povětšinou nekompletnímu. Získané odpovědi jsme shrnuli v tabulce č. 1 (viz dále).

Oproti našemu předpokladu se dotazovaní při formulaci odpovědí relativně dobře obešli bez termínu *intertextovost* či *aluze* a paradoxně víc postrádali výraz *text*, který substituovali jinými, méně vhodnými slovy, např. *věc*, *něco*, *výrok*, *hláška*.

Některé nepřesnosti vznikly na rovině myšlenkové (studenti u textů nic společného nenašli, chybně identifikovali žánry), jiné se pohybovaly na úrovni terminologické (nepřesné označení žánrů), další byly zapříčiněny neschopností přesně se vyjádřit, stylizační neobratností. Ojedinele byly odpovědi formulovány natolik nejasně, že nerozumíme významu (*všechno je to rádobý senzačně stupidní*). Je otázka, které z výše zmíněných chyb byly způsobeny nepozorností, zbrklostí a časovým tlakem při vyplňování dotazníku.

Všechny schopnosti potřebné k odstranění výše zmíněných nedostatků je v hodinách českého jazyka možno zdokonalovat: jak kompetence uvažování

o textech, tak zlepšení vyjadřovacích schopností žáků a zlepšení schopnosti metajazykového vyjadřování.

Specifika našich cílů a užití dotazníkové metody neumožnily další práci se skupinou dotazovaných studentů. Jinou formu a funkci by cvičení mělo při dlouhodobé činnosti se třídou studentů v hodině českého jazyka. Studenti by pravděpodobně nad tímto cvičením neměli uvažovat sami, jako vhodnější se nám jeví spolupráce ve skupinách. Za pomoci návodných otázek učitele, případně společného brainstormingu by jistě došli k několika rysům, které mají texty společné, formulace odpovědí by se postupně zpřesnily a vyjasnily. Cvičení podobného typu mohou přispět ke snaze naučit studenty přemýšlet ve vyšších jazykových rovinách a v širších souvislostech, ke schopnosti zobecňovat, hledat i různá obtížnější řešení problému, ale i umět se srozumitelně a smysluplně vyjádřit bez potřebného termínu. Chyby a nepřesnosti vzniklé při práci s texty by měly sloužit dalšímu rozvoji jazykových kompetencí studentů, studenti by pravděpodobně sami vyvodili, proč jsou některé odpovědi vhodnější a přesnější než ostatní, zjistili by, který výraz jim pro popis toho, co chtějí vyjádřit, schází.

Intertextové odkazování patří (nejen) v současnosti k velmi častým postupům tvorby textu. Sami studenti vědomě používají intertextové odkazy ve svých sděleních (srov. např. Kotenová, 2009). Domníváme se tedy, že by měl nejen termín *intertextovost*, ale i intertextové odkazování jako princip tvorby textu najít své místo ve výuce na školách, alespoň na školách středních, a to nejen v hodinách literatury (viz též Hoffmannová, 2002). Tematika vzájemných vztahů textů je zařazena do RVP pro gymnaziální vzdělávání (RVP, 2007, s. 15), ovšem učebnice ani vyučující ho zatím příliš nereflektují. Žádná z dostupných učebnicových řad neobsahuje samostatnou kapitolu o „vzájemných vztazích textu“. Téma se objevuje např. v kapitolách o přímé a nepřímé řeči, v rámci instruktáže o správném citování zdroje v odborných statích apod.

Studenti by se ale měli naučit aktivně a vhodně používat i termín *text*, ač se jeho význam zdá na první pohled zřejmý a užití automatické. I slangový výraz *hláška* by si možná v jazykových hodinách zasloužil pozornost, zasazení do kontextu ostatních termínů, které se studentům vybaví o poznání méně často a bývají používány nepřesně či nesprávně (citát, slogan, heslo) či se jim nevybaví vůbec (okřídlené spojení, srov. Janovec, 2005).

Tabulka č. 1

	otázka č. 1	otázka č. 2
Odpovědělo	226	215
Neodpovědělo	19	30
Odpověď „nevím“	9	8
Odpověď „nemají nic společného“	34	23
Zobecnili na společnou rovinu všech výchozích textů	114	30
Nezobecnili (nebo jen částečně)	13	38
Jiný typ zobecnění (významové apod.)	48	58
Pokus o zobecnění nepokrývá všechny výchozí texty	19	62
Ostatní nesprávné odpovědi	8	5

Literatura:

- ČAPKOVÁ, R. 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. (v tisku)
- ČAPKOVÁ, R. Intertextovost v reklamě. Rigorózní práce, 2004. (rukopis)
- HOFFMANNOVÁ, J. Teorie dialogu a terminologie pro školu. In *Školská jazyko-
vědná terminologie*. Praha : UK PedF, 2002, s. 27–31.
- HOMOLÁČ, J. *Intertextovost a utváření smyslu v textu*. Praha : UK, 1996.
- JANOVEC, L. Nevětné frazémy v nové slovní zásobě. In *Neologizmy v dnešní češ-
tině*. Praha : ÚJČ AV ČR, 2005, s. 147 – 158.
- KOTENOVÁ, M. Intertextovost v mluvě mládeže. *Ty já oni v jazyce a literatuře*.
Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2009, s. 167–172.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha : Výzkumný ústav pedagogic-
ký, 2007.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha : Academia, 2007.

Příloha – materiály zadané studentům:

1 Co mají podle vás společného tyto 3 texty / úryvky textů?

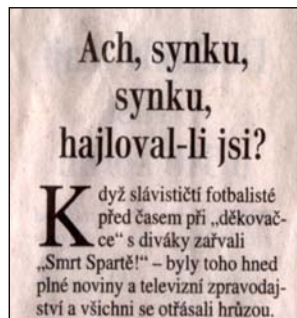
Sedm statečných a král Hamilton

Chaotickou Velkou cenu Austrálie vyhrál McLaren

Melbourne – Lewis Hamilton se šťastně vyhnul všem úskalím a přivedl McLaren k premiérovému triumfu roku 2008. Dojelo jen sedm vozů, do cíle se nehodami a troskami na dráze nepropracovalo patnáct jezdců!



2 A co mají společného tyto 3 texty / úryvky textů?



Provokuji, tedy jsem

Chcete jezdit stovkou po městě? Staňte se agentem policie

Řítí-li se po městě stovkou auto, jeho šofér nemusí být jen bezohledný řidič. Může to být „policajt provokatér“. ...

**APLIKACE
APLICACIONES**

APLIKACE AKTIVIZAČNÍCH METOD DO VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI

Gabriela Babušová

Abstrakt: *Autorka příspěvku vychází z dosavadní pedagogické praxe, především pak z reformních změn, které probíhají na základních školách.*

Objasňuje čtenáři základní pojem metoda, seznamuje ho s faktory, které ovlivňují správný výběr metody, a zdůvodňuje přednosti pedagogického portfolia.

Podrobněji se zaměřuje na charakteristiku jednotlivých aktivizačních metod, které lze aplikovat do výuky.

Nabízí ukázkou vlastních, praktických námětů, které realizuje v hodinách českého jazyka na 1. stupni základní školy.

Klíčová slova: *metoda, faktory, pedagogické portfolio, aktivizační metody, diskusní metody, brainstorming – burza nápadů, brainwriting – burza pro psané nápady, situační metody, inscenační metody, didaktické hry, praktické náměty*

Abstract: *The author of the article draws from her previous pedagogical experience, mainly from reform changes, which are proceeded at primary schools.*

She is explaining to a reader basic concept of the method, introducing factors, which are infuencing right selection of method and arguing an advantage of education portfolio.

She is focusing in more details on the characteristics of particular activation methods, which are applicable for teaching.

Also showing own practical suggestions, which she is using into Czech language lessons at the 1st level of primary schools.

Key Words: *method, factors, education portfolio, activation methods, discussion methods, brainstorming, brainwriting, situation methods, inscenation methods, didactics games, practical topics*

I nadále prochází současné vzdělávání na základních školách reformními změnami. Kvalitní struktura vzdělávání by měla vést k tomu, aby umožnila každému jedinci všestranné a flexibilní vzdělání, které by se tak stalo základem rozvoje prosperující a ekonomicky úspěšné společnosti.

Všem základním školám byla dána šance sestavit si individuální školní vzdělávací plán. Vlastní detailní obsah vzdělávání, způsoby, metody a formy práce byly ponechány na rozhodnutí škol a učitelů.

Je tedy zřejmé, že nová koncepce vzdělávání si žádá dosažení kvalitních výsledků ve vzdělávání, kterého je možno dosáhnout především používáním co nejrozmanitějších vyučovacích metod, díky kterému bude výuka nejen pro žáky, ale také pro učitele příjemnější, zajímavější, pestřejší a zábavnější. Podle mého názoru se stereotypní výuka stává fádni, po čase opadá zájem žáků, a především pak nepřináší úspěšné splnění požadovaných cílů.

Tzv. klasické metody jsou zaměřeny na učitele, který se stává hlavním režisérem. Žák však ve vyučovacím procesu hraje pouze roli pozorovatele. Učitelé, kteří chtějí používat při výuce moderních postupů, se tedy musí neustále vzdělávat. Na školách je potřeba takových učitelů, již jsou ochotni a schopni stále se vzdělávat, seznamovat se s nerůznějšími způsoby práce, a především si dokážou vytvořit vlastní metodologické portfolio, které bude obsahovat nejenom konvenční, ale především moderní vyučovací metody a formy výuky. Takové metodické portfolio by mělo být rovněž doplněno o celou řadu pomocného pracovního materiálu (obrázky, fotografie, barevné kartičky, netradiční pomůcky, kvízové úkoly atd.).

Tzv. aktivizující metody přispívají především k aktivaci učebních činností žáků a jejich výsledků. Podstatou těchto metod je plánovat, organizovat a řídit výuku tak, aby k plnění výchovně vzdělávacího cíle docházelo převážně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků.

Nejenom učitel, ale také žáci se musí s těmito novými metodami práce naučit pracovat. Jde především o to, aby se učitelům podařilo u většiny žáků podchytit a rozvíjet jejich zájem. Počáteční neúspěch je třeba brát s rezervou a chápat ho jako výzvu k dalšímu zdokonalování. Stálou interakcí mezi žáky a učitelem i žáky navzájem a postupným získáváním potřebných zkušeností je možno dosáhnout velmi kvalitních výsledků.

Aby učitel mohl používat nové způsoby výuky, musí umět správně vybrat vhodnou vyučovací metodu a musí splňovat rovněž i následující předpoklady:

1 Znalost pojmu metoda

Metoda (z řeckého *methodos*) znamená cestu nebo postup, uspořádaný systém činností učitele a aktivit žáků, kteří určitým způsobem směřují k dosažení daných výchovných a vzdělávacích cílů. Jedná se o způsoby předávání a osvojování vědomostí, dovedností a způsobností. Metody jsou spjaté se specifikou vyučovacímho předmětu, s konkrétními didaktickými úlohami. Volba metody závisí na řadě faktorů, které musí učitel vzít při přípravě v úvahu (srov. SKALKOVÁ, 1999).

2 Znalost faktorů ovlivňující volbu metody

Tento okruh problémů lze postihnout klíčovými slovy: učivo – předmět, téma konkrétní vyučovací hodiny; věk žáků; intelektové předpoklady a dosavadní zkušenosti žáků; organizační forma vyučování; vybavení školy, učebny; profesionální a osobnosti předpoklady učitele.

3 Znalost základních skupin aktivizujících metod

Diskusní metody navazující na metodu rozhovoru, předmětem komunikace je problém, ke kterému se všichni vyjadřují. Charakteristickým rysem této metody je aktivní spoluúčast všech účastníků skupiny. Tuto metodu lze využít k upevnování a opakování učiva.

Při hledání nových řešení se osvědčuje tzv. brainstorming (burza nápadů). Je to způsob uvolnění, spontánní tvorby nápadů cílených k možným řešením vymezeného pojmu. Při realizaci se doporučuje tento postup:

Předložit problém a stručně ho uvést.

Vyzvat účastníky, aby každý uvedl bez rozmyšlení jakýkoliv nápad, který by mohl vést k řešení.

Nikdo nesmí vyslovené myšlenky kritizovat (verbálně ani nonverbálně).

Snažit se rozvíjet, obměňovat a doplňovat nápady ostatních.

Zapisovat nápady na tabuli v pořadí, v jakém byly vysloveny (tato 1. fáze trvá 20–40 minut, neměla by probíhat pod časovým tlakem).

Ve druhém kole probíhá kritika nápadů, třídění, užší výběr.

Z nápadů, které odolaly kritice, se hledá spolehlivé řešení.

Brainstorming má také uplatnění při tvorbě tzv. myšlenkových map (mind maps).

Tuto metodu lze různě modifikovat, např. formou psaní nápadů, pak hovoříme spíše o brainwritingu. Lze ji provádět individuálně, skupinově, případně můžeme v brainstormingu později pracovat i s odloženými nápady, které v etapě hodnocení nebyly přijaty. Brainstorming lze často využívat při hledání a definování skutečností, které se dětem nelíbí, případně s čím nejsou v životě spokojené. Děti navrhuji, hledají a produkují ty nejlepší způsoby řešení podle pravidel brainstormingu.

Situační metody jsou takové postupy, při nichž se vychází z nějaké konkrétní situace (události), kterou je nutno řešit. Problémovost situace je dána tím, že obvykle nejsou k dispozici všechny potřebné informace pro řešení, nebo se informace postupně doplňují. K situačním metodám patří např. případová situace, konfliktní situace, řešení modelových situací, metoda projektů.

Inscenační metody mají blízko k didaktickým hrám, protože v nich v podstatě jde o hraní rolí. Spočívají v simulaci situací, velmi často skutečných situací, které se mohou v životě stát. Účastníci sehrávají přidělené role. Didaktické inscenace mají význam především pro rozvoj komunikativních dovedností v jazykovém vyučování. Pedagogické inscenace mohou učitelé pomoci řešit výchovné problémy ve třídě. Všechny inscenace jsou založeny na scénáři. Scénář může vypracovat sám učitel nebo žáci samostatně. Inscenace může být **strukturovaná**, důkladně rozpracovaná s menším stupněm improvizace, nebo **nestrukturovaná**, jejíž scénář je podstatně volnější.

Didaktické hra je analogií spontánní činnosti dětí, která sleduje výchovné cíle. Může se odehrávat v různém prostředí. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám, přičemž role učitele mívá široké rozpětí. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podporuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím reálného života.

Didaktická hra má specifický význam a účel. Je zdrojem motivace, zvyšuje aktivitu myšlení, rozumové úsilí a koncentraci pozornosti.

Didaktické hry mohou být např. zaměřené na psychické uvolnění a odreagování, hry podporující rozvoj vyjadřovacích schopností, neverbální komunikaci – mimiku a gestikulaci, podněty pro rozvoj vlastní osobnosti.

Praktické náměty

Jako učitelka 1. stupně základní školy bych také ráda osobně přispěla k dalšímu zlepšení výuky a především však k dobrým výsledkům svých malých svěřenců. Při každodenní výuce se snažím navodit příjemnou atmosféru a povzbuzovat žáky k tomu, aby se chtěli učit.

Uvedené náměty jsou jen malým vzorkem, jak je možné výuku dětem zpěstit.

Jak využít brainstorming

Metodu brainstormingu můžeme využít jako herní aktivitu. Učitel žákům zadá téma nebo si žáci individuálně, případně ve skupině vylosují barevné lístky s danými tématy a snaží se vymyslet co nejlepší řešení, jak by např.:

- zlepšili svoji třídu, školu, zařízení bytu, svého pokoje, svoje já, mobilní telefon;
- k čemu všemu by použili přírodniny (např. větve, šišky, skořápky...), starý novinový papír, sklo, PET lahev;

- jak by vyřešili běžné každodenní, ale i nevšední situace (hádku s kamarádem, ztrátu mobilního telefonu, rozchod rodičů...).

Vaříme z vyjmenovaných slov aneb Pokrm od ježibaby

(vyjmenovaná slova, popis pracovního postupu)

Jedná se o hru časově náročnější. Učitel žáky rozdělí do skupin (4–5členné skupiny). Připraví lístky, na nichž jsou napsaná nedoplněná slova k procvičování pravopisu vyjmenovaných slov a slov s nimi příbuzných. Každý člen skupiny si vylosuje jeden lístek, který doplní. Následně žáci společně ve skupině kontrolují pravopis (mohou využít i Pravidla českého pravopisu) a pokusí se s využitím slov (či slov s nimi příbuzných) vymyslet netradiční recept – „Pokrm od ježibaby“. Žáci si rozdělí úlohy a ostatním spolužákům sdělí, jak tento pokrm připraví.

Nabídka slov: Dobytek, bylina, býk, lyska, sýr, myš, hlemýžď, netopýr, slepýš, pýr, maliny, vydra, výr, víno.

Např. Do kotlíku dáme vařit myší ocásky s bylinkami přidáme trochu peří z lysky...

Hra na robota (infinitiv)

Žáci používají infinitivy, kterými jako roboti sdělují, co všechno umí, dělají. Lze doprovázet pohybem. Např.: *Já být z planety Mars. Já přijet a říkat vám, co u nás se dít nového.* Lze zadat jako písemný úkol nebo jako soutěž, kdo si vybaví nejvíce sloves v infinitivu.

Přejmenování třídy (předpony, přípony, rozvoj fantazie)

Každý žák se přejmenuje: ke svému jménu a příjmení si může přidat předponové nebo příponové části, nebo z něj totéž ubrat. Na čtvrtku vytvoří svou novou jmenovku. Jmenovky umístíme na nástěnku. Jeden den si žáci mohou vyzkoušet oslovovat se těmito jmény. Diskutujeme o tom, s kterými jmény to šlo jednoduše, kde to bylo složitější.

Na zvířata (pravopis)

Učitel napíše na kartičky názvy zvířat s vynechanými pravopisnými jevy, každý název se musí objevit dvakrát. Každý žák si vytáhne jednu kartičku a musí si promyslet: *Jak se zvíře chová? Jaké zvuky vydává? Jak se pohybuje?* Na domluvené znamení všichni začnou zvíře předvádět a hledat k sobě stejné zvíře do páru. Po skončení se vrátí na místo a doplní u slov pravopis, ve dvojici žáci provedou kontrolu, případně jeden druhému pravopis vysvětlí.

Nabídka slov: ryba, žirafa, čáp, kůzle, kůň, lev, úhoř, páy, pavouk, medvěď, zajíc, labuť, slůně, haď, užovka

Tvoření slov (tematický okruh, asociace, tvořivost, pravopis)

Učitel rozdělí žáky do skupin. Každá skupina obdrží list s názvem tématu. Úkolem skupiny je napsat na papír co nejvíce slov, která s tímto tématem souvisí. Než žáci začnou psát, sdělí jim učitel ještě pravopisnou podmínku, např. slova musí obsahovat ú nebo ů, určitou párovou souhlásku apod.

Témata např.: zvířata, jídlo, les, město, doprava, rostliny.

Abeceda (abeceda, komunikace verbální i nonverbální)

Žáci se postaví do řady, zavrou oči. Učitel každému žákovi nalepí lepicí štítek s písmenem z abecedy např. na břicho, na záda, na čelo (pokud hrajeme poprvé, každý by měl svůj štítek vidět, hrajeme-li opakovaně, žák vlastní lístek vidět nemusí). Žáci se musí co nejrychleji seřadit podle abecedy. Úkol lze ještě ztížit tím, že žáci nesmějí při řazení mluvit. Měříme čas a můžeme vést tabulku, statistiku této dovednosti ve třídě.

Dvojice (pravopis)

Učitel žáky rozdělí do skupin A a B. Žákům nalepí na záda lepicí štítky. Žáci skupiny A mají na zádech štítky s párovými souhláskami (mohou se opakovat) a stojí otočení zády k žákům skupiny B, kteří mají štítky s neúplnými slovy nalepené na břicho. Úkolem skupiny B je vybrat si k sobě spolužáka, který má na zádech správnou párovou souhlásku a uvořit tak dvojici. Skupina A se otočí a dvojice provede kontrolu. Vybere-li si žák skupiny B špatnou párovou souhlásku, nemůže postoupit do dalšího kola a v případě soutěže nezískává bod. Žáka necháme slovo napsat správně na tabuli. Vytvořené dvojice mohou s doplněným slovem např. tvořit slovní spojení, věty. Následuje výměna. Pokud učitel napíše některé párové souhlásky vícekrát, může podle tvoření dvojic rozpoznávat i vztahy ve třídě.

Obměna: jiné pravopisné jevy, např. měkké a tvrdé skupiny, ú, ů.

Přírodní materiál – ořech

Žáci z 1. ročníku měli za úkol vymyslet, k čemu všemu bychom mohli v hodině českého jazyka použít větvičky a skořápky z ořechů. Nápady žáků jsem zaznamenala na arch papíru. Ve druhém kole si každý žák vybral jeden nápad, který se mu nejvíce líbil, a ten barevně označil. Dva vítězné nápady jsme společně vyzkoušeli

v následujících hodinách. Využili jsme skořápky a větvičky ke grafickému značení krátkých (skořápky •) a dlouhých (větvíčky –) slabik a k vytváření písmen.

Žáci pracovali ve dvojici. Nejprve společně graficky vyznačili dané slovo, které následně společně přečetli.

Obměna: Žáci společně ve dvojici připravili libovolné grafické značení, ostatní doplňovali vhodná slova.

Další využití: V hodině praktických činností žáci individuálně použili z jednotlivých částí ořechu – listy, skořápky, větvičky, plody. Vytvářeli různé postavičky, které pojmenovali „Ořešáci a Ořešinky“ (při tvoření názvu postaviček lze využít metodu brainstormingu). Pozadí postaviček dokreslili barevnými křídami nebo přírodním uhlím.

V rámci komunikační a slohové výchovy žáci o své vytvořené postavičce vyprávěli podle osnovy, která byla zapsaná na tabuli. Učitel může dětem na ukázkou předvést, jak by mělo vypravování vypadat.

Úvod: Představení postavičky (kdo jsem, kde žiji).

Stať: Popis postavičky (jak vypadám, z čeho jsem vyroben).

Vlastnosti postavičky (co mám rád(a)/nerad(a), co umím/neumím, co mě baví/nebaví).

Závěr: Rozloučení s diváky (přání).

Literatura

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, Praha: ISV, 1999. ISBN 80-7178-262-9

ŠIKULOVÁ, R. *Cvičebnice obecné didaktiky pro studenty učitelství*, Ústí nad Labem: PF UJEP, 2001.

KOSOVÁ, J., BABUŠOVÁ, G. *Příručka pro učitele, Český jazyk pro 3. ročník*. Praha: Fraus, 2009.

Kontakt

Mgr. Gabriela Babušová, doktorandka katedry českého jazyka PedF UK v Praze

E-mail: G.Babusova@seznam.cz

PRÁCE S CHYBOU V HODINÁCH JAZYKOVÉ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZŠ

Blanka Staňková

Abstrakt: *Autorka se věnuje práci s pravopisnými pravidly při psaní diktovaného textu a možnosti, jak eliminovat pravopisné chyby žáků při psaní nejen v hodinách českého jazyka.*

Klíčová slova: *pravopisná pravidla, strategie, diktovaný text, metodický postup, oprava chyb*

Abstract: *The author attends to working with spelling rules while writing dictated text and possibility to eliminate pupils' spelling mistakes in writing not only in Czech lessons.*

Key words: *Spelling rules, strategy, dictated text, methodical order, mistake correction*

Několik myšlenek místo úvodu:

„Chybu je potřeba chápat jako přirozenou věc v procesu učení.“

Věta, jež se objevuje v desítkách školních řádů a školních vzdělávacích programech publikovaných na internetu.

V konstruktivistickém pojetí výuky je chyba chápána jako důležitá etapa v procesu žákovy učení.

Za přesně stanovených podmínek chyba nemusí ohrozit žákovy učení (detekce chyby, identifikace, interpretace, korekce). (Pedagogický slovník)

S tím nelze než souhlasit. Jak ale tyto myšlenky uvést do praxe? A jakým způsobem akceptovat chyby, využívat je a poradit si s nimi v hodinách českého jazyka? V tomto textu se zaměřím na chyby pravopisné.

Většina chyb v pravopisu není způsobená tím, že by žáci neměli osvojená pravopisná pravidla, ale jejich neschopností aplikovat tato pravidla v praktickém životě. Vždy mě udivovala skutečnost, že i výborný žák, nechybující v diktátě, je schopen při psaní odpovědi v matematice udělat několik zásadních gramatických chyb. Vysvětlení se mi dostalo od vlastního syna. Vždyť to není v češtině a není to diktát, tak co.

V průběhu své praxe učitelky na 1. stupni ZŠ jsem promýšlela strategie, jak s dětmi v hodinách českého jazyka s chybou pracovat. Stanovila jsem si nejdříve několik cílů:

1. Odbourat povědomí o tom, že chyba je důkazem nevědění a musí být potrestána (transmisivní pojetí výuky).
2. Vzít na vědomí, že cílem výuky jsou očekávané výstupy hodnocené na konci páteho ročníku.
3. Naučit žáky aplikovat pravopisná pravidla při každém písemném projevu ve všech předmětech i běžném životě.

Práci s chybou jsem začala uplatňovat již v den nástupu žáků do 1. třídy. Při první příležitosti jsme si vysvětlili, že je ve škole počítáno s jejich chybováním a omyly. Poněvadž kdybychom všechno hned věděli a uměli, nemuseli bychom chodit do školy. Záměrně jsem se k tomuto tvrzení přiřadila i já, aby si žáci uvědomili, že nikdo, tedy ani paní učitelka, není neomylný a všechno zná. Tato věta se velmi záhy stala naším mottem. Často jsem je přistihla, jak si ji pro sebe potichu opakují, pokud se něco nedařilo podle očekávání. Jakoukoli chybu jsem pak vítala s radostí. Byla podnětem pro to, abychom si na ní mohli ukázat, co příště udělat jinak, správně.

Zamýšlela jsem se nad tím, jak docílit, aby žáci uplatňovali pravidla pravopisu i jinde než v „diktátových“ sešitech. Tím krokem bylo rozhodnutí zrušit diktátové sešity a výuku pravopisu přenést do všech vyučovacích hodin. Od první chvíle, kdy jsme se začali seznamovat s jednotlivými mluvnickými jevy, jsme si jednotlivá pravidla pojmenovávali a zapisovali si je na plakát, který stále visel vedle tabule tak, aby na něj žáci vždy viděli. Domluvili jsme se, že se tato pravidla pokusíme dodržovat v každém psaném projevu.

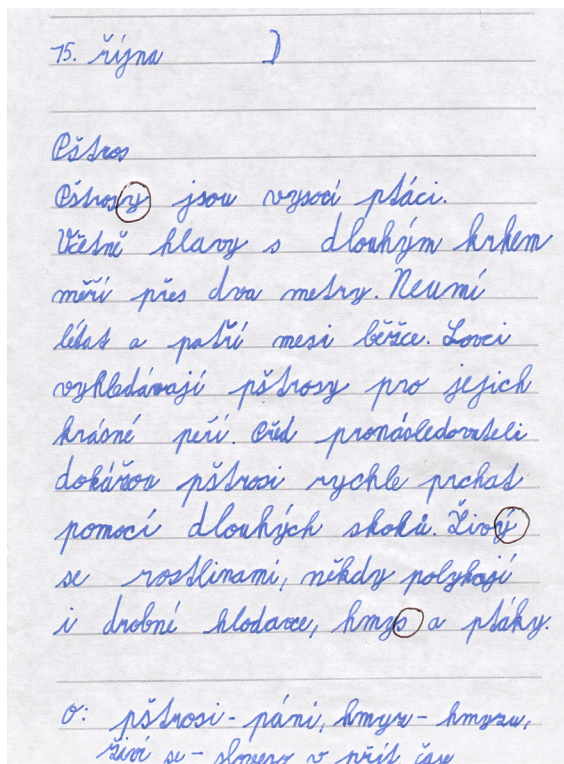
- | | |
|-----------|--|
| 1. třída: | 1. Pravidlo věty |
| | 2. Pravidlo jména (psaní vlastních jmen) |
| | 3. Pravidlo „LEV“ (párové souhlásky) |
| 2. třída: | 4. Pravidlo tvrdých a měkkých souhlásek |
| | 5. Pravidlo ú-ů |
| 3. třída: | 6. Pravidlo vyjmenovaných slov |
| 4. třída: | 7. Vzory podstatných jmen |
| | 8. Pravidlo bě-vě |
| 5. třída: | 9. Pravidlo s, z, vz |
| | 10. Pravidlo mě-mně |
| | 11. Pravidlo přídavných jmen |
| | 12. Pravidlo shody |
| | 13. Pravidlo velkých písmen |
| | 14. Pravidlo souvětí |

Všechna pravidla si postupně žáci sami pojmenovávali. Šlo mi o to, aby jim všichni rozuměli a osvojili si je. Seznam, který jsme v průběhu školní docházky doplňovali, vlastnil v malém provedení každý žák. Vytvářeli jsme si tahák na správné psaní. Mým cílem bylo donutit žáky, aby se seznamem pravidel pracovali i doma nebo při výuce v jiné učebně. Podařilo se mi ke spolupráci získat i rodiče. Bohužel se mi nepodařilo do tohoto projektu zapojit další učitele, kteří v mé třídě vyučovali.

Učili jsme se, že po každém písemném projevu si žák přečte svoji práci tolikrát, v kolika pravidlech si není jistý nebo často chybuje. Při čtení se vždy zaměřil na jeden pravopisný jev (detekce). Samozřejmě, že i přes několikerou podrobnou kontrolu žáci chybovali.

Chybu, kterou jsem v jejich práci objevila, jsem zakroužkovala a pod text jsem připsala velké psací O. To znamenalo napsat opravu. Požadovala jsem nejen připsat správně daný pravopisný jev, ale i zapsat zdůvodnění. U některých pravidel stačilo poznačit pouze číslo pravidla (identifikace), někdy museli zapsat zdůvodnění podrobnější (interpretace).

Podotýkám, že opravy probíhaly ve všech sešitech a ve všech předmětech, které jsem učila. Je pravda, že jsme toho nenapsali během výuky tolik jako dříve. O to více jsme se zaměřili na co možná bezchybné psaní podle hesla: Méně znamená někdy více. Naučila jsem žáky o svém psaném projevu hodně přemýšlet a před odevzdáním si jej opravdu několikrát zkontrolovat.



Výsledky se dostavily již na konci prvního ročníku. Žáci se začali zajímat o to, co a jak píší. Sami se ptali, například jaké i mají psát ve slově sešit. Zpočátku jsem jim odpovídala, ale uvědomila jsem si, že i v 1. třídě by si některé pravopisné jevy mohli odvodit sami. Hledání v pravidlech mi zatím přišlo zbytečně zdlouhavé, proto jsem vyrobila pomůcku – plakát. Nejprve na rozpoznání tvrdých a měkkých souhlásek, později i na další pravopisné jevy. Plakáty jsem vylepovala postupně na zeď ve třídě. Žáci si tak osvojovali schopnost vyhledávání informací a orientace, kde danou informaci hledat.

Tímto způsobem jsme se již v 1. ročníku naučili psát správné i po tvrdých a měkkých souhláskách. Sami žáci přišli na to, že existují i souhlásky obojetné. S vyjmenovanými slovy jsem žáky na jejich žádost seznámila již ve druhém ročníku. Zatím jsme nemluvili o slovech příbuzných, ale základní vyjmenovaná slova si vyhledávali ve většině případů bez mé pomoci. Při této činnosti objevili například pojem jiný tvar slova. Nová pravidla, která jsme ještě probírat nemuseli, jsem žákům nikdy nevnucovala, ale vždy jsem je vyvěsila ve chvíli, kdy o ně projevíli zájem. Ve vyšších ročnících, kdy již vše nešlo vystavit, jsme se naučili pracovat s Pravidly českého pravopisu a Slovníkem spisovné češtiny pro školu a veřejnost.

Také jsme zavedli pravidlo A-B-C. Pokud nevím, zeptám se souseda. Nevím-li soused, zeptám se jiného spolužáka. Nevím-li nikdo z dětí, zeptám se učitele. Učitel nejdříve doporučí, kde informaci hledat. Když si ani tehdy žák neporadí, pak teprve vysvětlí učitel. Díky zavedení pravidla A-B-C potřebovalo moji pomoc stále méně žáků.

Přestože jsme zrušili pravopisný a diktátový sešit, dovednost psát bezchybně diktovaný text jsme pravidelně procvičovali. Vše, co jsem jim diktovala já nebo některý spolužák, byl diktát. Na tuto skutečnost jsem je předem upozornila a vždy jsme si před text napsali D. Tak měli možnost i rodiče vidět, co byl diktát a co vlastní práce.

Pro psaní diktátu jsem si vytvořila vlastní metodický postup:

1. Upozornění na to, že jde o diktovaný text, a označení písmenem D.
2. Nadiktování.
3. Moje další čtení textu po větách a upozornění na slova, ve kterých by mohli chybovat, a na jevy, které ještě neznali.
4. Formulování otázek. Žáci měli ještě jednu možnost se ptát na jevy, které nezachytili při společné kontrole.

Příklad (část zápisu do sešitu v předmětu Člověk a jeho svět, vytvořený a diktovaný spolužačkou, 2. ročník)

Bod 1 + 2

Výtvarné projevy v pravěku

Pravěký člověk žil v jeskyních. Na stěny jeskyně maloval zvířata. Byla to stáda koní, bizonů, mamutů a gazel. Jako podpis používal otisk ruky. Z kamene si vyrobil ostré a špičaté plátky a s těmi potom vyráběl sošky, rytiny a obrázky. Hodně archeologických nalezišť je ve Španělsku a ve Francii. I u nás se našly předměty, které vyrobili pravěcí umělci.

Bod 3

Výtvarné projevy v pravěku

• Komentář učitele: Jedná se o nadpis. Ve slovech *výtvarné a projevy* se píše tvrdé y. Podle potřeby jen upozornění: Pozor na slabiku vě.

Pravěký člověk žil v jeskyních.

• Komentář učitele: Psali jsme věty. Pozor na slabiku vě. Existují jeskyně, a ne vjeskyně. Pozor na pravidlo 4.

Na stěny jeskyně maloval zvířata.

• Komentář učitele: Ve slově *zvířata* píšeme měkké i.

Byla to stáda koní, bizonů, mamutů a gazel.

• Komentář učitele: Ve slově *byla* napište tvrdé y. Za slovy *koní* a *bizonů* píšeme čárku. Pozor na pravidlo 5.

Jako podpis používal otisk ruky.

• Komentář učitele: Ve slově *podpis* píšeme měkké i. Pozor na pravidlo 4.

Z kamene si vyrobil ostré a špičaté plátky a s těmi potom vyráběl sošky, rytiny a obrázky.

• Komentář učitele: Z na začátku věty je předložka. Ve slově *vyrobil* píšeme po v tvrdé y a po b měkké i. Ve spojení *s těmi* je s předložka. Ve slově *vyráběl* píšeme po v tvrdé y. U ostatních slov pozor na pravidlo 4. U posledního slova ještě použij pravidlo „LEV“.

Hodně archeologických nalezišť je ve Španělsku a ve Francii.

• Komentář učitele: Slovo *archeologických* je cizí slovo, proto vám ho napíšu na tabuli. (Žákyně, která text diktovala, ostatním vysvětlila, co znamená.) Ve slově *nalezišť* jsou dva háčky. *Španělsko* a *Francie* jsou názvy zemí.

I u nás se našly předměty, které vyrobili pravěcí umělci.

• Komentář učitele: Ve slově *našly* píšeme tvrdé y. Za slovem *předměty* je čárka. Ve slově *vyrobili* je první y tvrdé, ostatní jsou měkká. Pozor na slabiky vě, mě. Ještě jednou si přečteme diktovaný text. Kdo má pochybnosti, ptá se.

Při dotazování jsem žákům poradila pouze v jevech, které jsme ještě neprobírali.

U ostatních jsem je odkázala na příslušné pravidlo. Upozorňováním na jednotlivé pravopisné jevy jsme se učili tyto jevy identifikovat ještě dříve, než jsme začali probírat jejich pravopis. Mohli jsme také psát těžší texty bez pravopisných chyb.

Základem hodin českého jazyka byla komunikace, a to jak ústní, tak písemná. Kromě psaní textů určených pro veřejnost jsme se učili tvořit poznámky a zapisovat vlastní myšlenky. Trénink této dovednosti jsme také započali hned na začátku 1. třídy. Umožnila nám to genetická metoda výuky čtení a psaní. Protože se jednalo o osobní záznamy převážně vlastního uvažování, dohodli jsme se, že zde nebudeme brát zřetel na pravopis. Abychom oddělili záznamy veřejné od zápisu myšlenek, začali jsme myšlenky ohraničovat zeleným rámečkem. I když jsem o tomto opatření informovala rodiče a prosila je, aby zde do záznamů nezasahovali, tato praxe se neosvědčila. Zavedli jsme si proto na poznámky zvláštní poznámkový sešit a domluvili se, že jej rodičům ukazovat nebudeme. Přestože jsme zde pravopisné chyby neopravovali, časem nám stejně posloužil jako pracovní sešit pro procvičování pravopisu. Žáci sami začali vyhledávat staré chyby a opravovat si je. Nakonec jsme z toho udělali rituál a vždy po procvičení nového pravopisného pravidla jsme se vrátili k sešitu poznámek a tyto chyby hledali. Byla to forma zpětné vazby. Žáky bavilo zjišťovat, o kolik se v daném pravopisném jevu zlepšili.

S tímto způsobem výuky souvisí i způsob hodnocení. Po celou dobu procvičování a upevňování nového pravopisného jevu si žáci zaznamenávali počet chyb. Ve zpětné vazbě jsme potom hovořili o četnosti a druhu těchto chyb a způsobu jejich nápravy. V závěrečném hodnocení se objevil nejen konečný počet chyb, ale také míra zlepšení. Vždy jsme se dohodli, kolik času si na procvičování dáme a kdy zkusíme test naostro.

Způsob výuky pravopisu, který jsem si naplánovala, se mi velmi osvědčil. Neměla jsem ambice, že na konci pátého ročníku budou všichni žáci ovládat pravopis na sto procent. Mým cílem bylo, aby měli povědomí o pravidlech a vybudovanou dovednost tato pravidla používat při každém psaném sdělení. A to se mi podařilo. Jejich písemný projev sice nebyl vždy úplně bez chyb, ale jejich četnost byla oproti dřívějšímu způsobu výuky minimální. Dalším vedlejším projevem byla skutečnost, že si začali všimnout pravopisných chyb i mimo výuku.

Kontakt:

Mgr. Blanka Staňková, katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze
E-mail: blankastan@seznam.cz

**SVATOPLUK PASTYŘÍK –
DIDAKTICKÝ INSPIROMAT PRO BUDOUCÍ
STŘEDOŠKOLSKÉ ČEŠTINÁŘE.
Nakladatelství GAUDEAMUS, Hradec Králové, 2008.
212 s. + přílohy.**

Na sklonku roku 2008 vydalo hradecké nakladatelství Gaudeamus publikaci, jejíž plný název stojí v záhlaví této recenze. Autor *Didaktického inspiromatu* Svatopluk Pastyřík v předmluvě sám uvádí, že jejím cílem nebylo podávat teorii, nýbrž poskytnout dostatek materiálu pro vysokoškolské semináře didaktiky českého jazyka a pro domácí přípravu studentů pedagogických fakult. Navzdory tomu jsme přesvědčeni, že publikace bezpochyby najde využití nejen v seminářích didaktiky češtiny, ale může být inspiračním zdrojem i pro graduované učitele.

Didaktický inspiromat se zabývá hlavními didaktickými problémy, s nimiž se každý češtinář ve své práci setkává, a přes uvedené skromné tvrzení ve svém úvodu nabízí i teoretická řešení problematiky, ať už z pera autora skript, či převzatá z jiné metodické literatury. Bez nadsázky neocenitelné jsou soupisy odborné literatury, pečlivě shromážděné zvláště ke každému probíranému tématu. Publikace tak slouží nejen jako pracovní materiál pro budoucí učitele, ale má i nezpochybnitelnou poznávací, sebevzdělávací a motivační funkci.

Těžiskem výchozího materiálu jsou žákovské texty (*Didaktický inspiromat* přináší vskutku bohatý arzenál autentických žákovských písemných projevů), jejichž úroveň je z jazykového hlediska velmi kolísavá a jež slouží jako cvičební materiál pro identifikaci chyb a pro identifikaci důvodů nedostatků v žákovských jazykových projevech. K tomu slouží série cvičení a otázek, uváděných ke každému textu nebo skupině textů. Vedle analýzy žákovských jazykových projevů ale publikace vede i k zamyšlení nad jazykovými projevy nás, učitelů (s. 44 aj.).

Publikace je členěna do tematických celků, které jsou zasvěceny didaktickým problémům, jimž je podle mínění autora nutno věnovat ve školní praxi největší pozornost. Soustředí se tak na hlavní otázky, které řeší každý češtinář: např. *Aktivizace a motivace v českém jazyce, Kompozice projevu a kompoziční plány, Problémy s maturitními písemnými pracemi, Ach, ta mluvnice, Opravy a opravování, Plánování v českém jazyce*, otevírá i letitou otázku *Stylizační výcvik, nebo stylizační výchova* apod. V rámci jednotlivých témat přináší i zdařilé hádanky, tajenky a rébusy. Ústřední text je doplněn třemi přílohami, které se věnují aktuálním problémům žáka-cizince v české škole, jazykové výstavbě komunikátů epistolárního charakteru a některým specifickým otázkám literární výchovy.

Připočteme-li k vyjmenovaným vlastnostem publikace i poutavé a originální grafické řešení, ozvláštnění textu pomocí vtipných citátů a trefně vybraných úryvků textů širokého žánrového rozpětí, rádi konstatujeme, že do mozaiky didaktických a metodických článků a publikací, které jsou tak vyčerpávajícím způsobem v Inspiromatu zmiňovány, přibyla další kvalitní položka.

Martina Šmejkalová

ASPEKTY LITERÁRNOVEDNÉ A JAZYKOVEDNÉ II. **V. KOVÁČOVÁ – D. BALÁKOVÁ – J. ŠINDELÁROVÁ** **(eds.), Katolícká univerzita v Ružomberku, FF,** **Ružomberok 2009, 238 s.**

Sborník *Aspekty literárnovedné a jazykovedné II*, jak již z číslovky v názvu vyplývá, navazuje na stejnojmenný sborník vydaný katedrou Slovenského jazyka a literatury Filozofickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberoku, jenž byl publikován roku 2007. Ten byl zaměřen na osobnost slovenské literární vědy E. Gombalu. Z tohoto rámce se druhý díl již plně vymyká a obsahově se osamostatňuje. Zachováno zůstává vnitřní členění, jež je zčásti charakterizováno názvem sborníku. Základní struktura je založena na dvou samostatných celcích s příspěvky z různých oblastí literární vědy a jazykovědy. Nadto je sborník doplněn o recenze aktuálních publikací z obou tematických celků. Statě a studie byly do sborníku vybrány jako reprezentativní díla pracovníků výše zmíněné katedry za uplynulá období, zároveň byly ovšem použity také práce vědeckých pracovníků spolupracujících institucí (Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Olomoci či Státní Univerzity v Petrohradě aj.).

Cílem sborníku bylo seznámit odbornou veřejnost s aktuálními vědeckými-zkumnými závěry z oblastí literární vědy a jazykovědy, tentokrát již bez reminiscencí na E. Gombalu (jenž ovšem zůstává se sborníkem spojen jako jeden ze dvou recenzentů). Sborník se tímto krokem stává funkčně samostatnou platformou pro publikaci závěrů z výše zmíněných oborů bez konkrétně vymezené oborové specifikace. Tak se ve sborníku setkáváme s příspěvky z oblasti lexikologie, frazeologie, syntaxe či didaktiky a pragmatiky v sekci jazykovedné nebo s problematikou literární interpretace či literární historie v oblasti literárněvědné.

První část sborníku je tvořena pěti studiemi věnovanými literární problematice 19. a 20. století. Autoři prezentují nové pohledy na literární témata, např. Katarína Vilčeková se v příspěvku *Publicista Andrej Radliský* soustředila na náhled na tohoto významného aktéra literárního a na kulturní život 19. století na Slovensku, příspěvek tak dotváří ucelený pohled na významnou osobnost slovenského kulturního života.

Příspěvek Jany Juhásové *Litanická tvorba P. G. Hlbinu v kontexte nadrealizmu a katolíckej moderny* je koncipován jako vhled do struktury litanické formy a jejího odrazu v básnické tvorbě slovenských autorů surrealismu a katolícké moderny první poloviny 20. století s důrazem na tvorbu P. G. Hlbinu. Objasňovány jsou zdroje inspirací (A. Breton, F. Halas, V. Nezval aj.), postuláty tvorby a průniky litanické formy a surrealistických zdrojů.

Interpretací a komparací literárních děl se zabývá Edita Příhodová ve studii *Tri Máje Janka Silana*. Na základě podrobných interpretací tří básní s motivem Máje z různých období autorovy tvorby dochází Edita Příhodová k charakteristice a chronologii užívání různých básnických prostředků v rámci tvůrčích období básníka.

Jediným českým příspěvkem je studie Ivo Haráka s názvem *Česká meziválečná spirituální lyrika*. V příspěvku se autor nejdříve vyrovnává se samotným termínem spirituální lyrika, který konstruuje a upravuje s přihlédnutím k dosavadnímu teoretickému výzkumu. Nastiňuje mnohem hlubší kořeny spirituální lyriky 20. století, než jak byly dosud postulovány. Dle autora mezi ně patří již baroko, K. H. Mácha či symbolismus. V druhé části studie se pak věnuje vymezení generačních rysů dané skupiny a výčtu jejich zástupců spolu s krátkou charakteristikou tvorby.

Posledním příspěvkem první části sborníku je text Antona Laučeka *Andrej Plávka ako autor cestopisno-reportážnych textov* (s. 64). Osobnost básníka a prozaika Andreja Plávka je v příspěvku zachycena v období druhé poloviny 20. století v pozici obhájce a propagátora komunistického systému, který popisuje návštěvu Moskvy v prozaickém (cestopisném) díle *V krajině šťastných lidí*. Autor příspěvku komentuje jednotlivé pasáže z Plávkovy reportážního cestopisu tak, že vyniká kontrast mezi básnickým obdobím Andreja Plávka dvacátých let 20. století, v nichž byl ovlivněn modernou a zejména surrealismem, a obdobím let padesátých. Nechybí zdůvodnění tohoto tvůrčího a myšlenkového posunu.

Druhá, rozsáhlejší část sborníku s názvem *Aspekty jazykovedné* je věnována devíti příspěvkům z různých rovin slovenského a českého jazyka s přesahy do dalších slovanských jazyků.

Studie Olgy Orgoňové *Verbálne džudo v televíznom dialógu politikov* je sondou do komunikačních strategií jednotlivých účastníků televizních politických debat. S využitím bohatého analyzovaného materiálu z různých slovenských televizních kanálů autorka poukazuje na převažující komunikační strategie jednotlivých aktérů s ohledem na jejich roli (moderátor×host či host×host). Poukazuje tak na měnící se postavení moderátora, jenž na sebe přejímá větší míru pozornosti, vzhledem k požadavkům cílového diváka manipuluje s hosty, řídí míru pozornosti, jež je jim přidělena, má možnost ukončit jejich odpovědi, ačkoli myšlenka zůstala nedopovězena. Komunikační strategie jednotlivých účastníků televizních debat jsou těmito východisky ovlivněny do té míry, že se mění zažitá komunikační normy, které by se daly označit za základ slušného chování.

S tématem příspěvku Olgy Orgoňové úzce souvisí studie Aleny Bohunické *Expresivnosť v mediálnej zábave*. Autorka analyzuje též převážně televizní pořady, jejichž primárním cílem je pobavit diváka. Nevyhýbá se ale ani pořadům, jež

mají tento cíl jako druhotný, případně ho teprve nabývají (zde souvislost s výše zmíněnými politickými debatami). Na základě rozboru komunikačních strategií dochází k různým, avšak zásadním postupům v konstrukci dialogů i monologů, které mají pro výstavbu humorných (či ironických) situací konstitutivní charakter. Jedná se zejména o ozvláštňení formou okazionalistických variací, opakování či kontrastu.

Nad fungováním a systémovým zařazením neologismů (vesměs přejímek z cizích jazyků) ve slovenském jazyce se v příspěvku s názvem *O funkčnosti neologizmov* zamýšlí Jana Kišová. Její studie je uvedena definicí a zúžením významu termínu **funkčnost** (lexikálních jednotek). Vychází přitom z tezí Pražské jazykovědné školy, která tvrdí, že *z funkčního stanoviska je jazyk systémem účelných výrazových prostředků*. Druhou část studie tvoří zamyšlení nad motivačními aspekty, jež jsou hybnou silou v rámci přejímajícího jazyka.

V oblasti frazeologie se pohybuje autorka čtvrtého příspěvku jazykovědné části Ludmila Štěpanova. Ve studii *Frazémy biblického původu* se zabývá problematikou biblicismů obecně, na jejich základě vymezuje oblast biblických frazémů. Provádí komparaci užívaného frazému s jeho východiskem v Bibli, zároveň také zkoumá biblické frazémy v rámci slovenského, českého a ruského jazyka. Dochází k závěru, že nelze zastávat názor, že jsou v geneticky příbuzných jazycích biblické frazémy (rčení) totožné, a tvrdí, že nehledě na podobnost má každý jazyk svou vlastní sestavu biblických rčení, v níž se projevuje národní osobitost každého jazyka (s. 110).

Specifickou součástí širšího okruhu frazeologie, paremiologií, se zabývá Valerij Michailovič Mokienko. Stať s názvem *Slovanská paremiologie v evropském kulturně-historickém kontextu* se zprvu věnuje vymezení paremiologie v rámci jazykovědy, neboť tato problematika je hraniční a zabývá se jí zejména antropologie, etnologie a příbuzné obory. V druhé části pak zkoumá lexikální jednotky, z nichž jsou lexikalizovaná spojení tvořena.

Český pohled na problematiku frazeologie nabízí Jaromíra Šindelárová v příspěvku *Varianty českých frazémů – specifikum češtiny jako jazyka západoslovanského*. Autorka vychází z výzkumu, při němž byli osloveni cizinci žijící v Česku, kteří se učí českému jazyku a zároveň pochází z prostředí, v němž se hovoří jiným slovanským jazykem. Zkoumána byla schopnost vnímat a užívat spisovné a nespisovné varianty českých frazémů. Zohledněn byl stupeň zvládnutí českého jazyka a způsob jeho nabytí. Rozsáhlá skupina dotazovaných byla rozčleněna na tři podskupiny, které vnímaly varianty frazémů odlišně. Jedná se o cizince, kteří se český jazyk učí jako jazyk cizí. Ti ovládají základní frazeologické obraty a spisovný jazyk, běžně mluvě ale téměř nerozumí. Druhou skupinu tvoří cizinci, kteří jsou na našem území již delší dobu, ovládají běžný jazyk, ale neosvojili si

spisovnou formu vyjadřování. Třetí skupinou jsou pak ti, kdo český jazyk neovládají vůbec a s češtinou se začínají seznamovat až prostřednictvím českých škol. Autorka příspěvku prosazuje názor, že ve výuce českého jazyka jako jazyka cizího by měl být kladen důraz na běžnou mluvu a upozorňuje na komunikační hledisko, jež upřednostňuje.

Na skladební stránku frazémů se soustředila Dana Baláková v příspěvku *Syntax frazém so stavbou slovesnej syntagmy*, v němž porovnává syntaktickou strukturu somatických frazémů. Vytvořila systém funkčních syntaktických modelů a submodelů somatických frazémů s verbálním komponentem.

Problematicke dialektů se věnuje příspěvek Viery Kováčové *K otázke vnútorného členenia sotáckých nářečí severovýchodného Zemplína*. Studie poskytuje vhled do aktuálního dialektologického zkoumání v rámci slovenského jazyka. Zabývá se dvěma větvemi sotáckých nářečí, a to podvihorlatskou (jihovýchodní) skupinou a polaboreckou (severní, severozápadní) skupinou. Porovnává vzájemné působení těchto dvou větví a zároveň sleduje jejich vlastní samostatný vývoj ovlivněný působením sousedních progresivních nářečních typů.

Jazykovědnou část sborníku *Aspekty literárnovedné a jazykovedné II* završuje studie Milana Ligoše *Jazykoveda a vyučovanie slovenčiny*, v níž zpočátku souhrnně charakterizuje vztah mezi aktuální slovenskou jazykovědou a školskou praxí. Vnímá nedostatečný odraz současného výzkumu v didaktické transformaci a nedostatečné vymezení cílových požadavků kladených na žáka při výuce mateřského jazyka. Prosazuje principy komplexnosti, integrity a přiměřenosti učiva vzhledem k orientaci na žáka (s. 197). V druhé části studie rozebírá vybraná témata z výuky slovenského jazyka, poukazuje na přetrvávající nedostatky při jejich výuce a navrhuje postupy inovativní s ohledem na současný jazykový výzkum.

Závěrečnou část sborníku tvoří sedm recenzí aktuálních publikací (s. 217–237), z nichž šest spadá do oblasti jazykovědné a jedna je z oblasti literárněvědné. I tento nepoměr naznačuje značnou převahu jazykovědného materiálu ve sborníku.

Z formálního hlediska je nutné upozornit na nedodržování jednotného tvaru příspěvků. V příspěvku, jenž je publikován v ruském jazyce (azbukou), pak došlo k několika vynechání mezer mezi slovy, což výrazně znesnadňuje porozumění textu a snižuje to hodnotu celého sdělení. Přes zcela jednoznačný název sborníku chybí zásadnější jednotící linie. Připisujeme tento nedostatek tomu, že se jedná o druhé číslo, přičemž první bylo jasně tematicky vymezeno. Po překonání těchto drobných nedostatků spíše technické povahy se jistě tento recenzovaný sborník plně etabluje mezi významnými publikačními počiny, a vytvoří tak prestižní prostor pro prezentaci aktuálních vědeckovýzkumných závěrů jak z oblasti literární vědy, tak z oblasti jazykovědy.

Renata Žiláková

ZPRÁVY

NEWS

O DIDAKTICKÉ KONFERENCI V RUŽOMBERKU

Ve dnech 8.–9. září 2009 organizovala katedra slovenského jazyka a literatury Filozofické fakulty Katolické univerzity v Ružomberku konferenci s názvem *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatury*¹. Příležitostí k jejímu konání bylo životní jubileum docenta Milana Ligoše, významné osobnosti slovenské didaktiky mateřského jazyka.

M. Ligoš také zahájil po slavnostních proslovech a laudatiu konferenci prvním příspěvkem na plénařním zasedání. Jeho vystoupení bylo věnováno problematice komplexnosti při uplatňování motivace. Autor vidí motivaci v širších souvislostech, než bývá leckterými didaktiky v současnosti pojmána – upozorňuje, že nelze motivovat jen humorem či metodou, motivace musí být součástí celého klimatu třídy a osobnosti učitele. Dále zdůraznil úlohu motivace při školní práci.

M. Čechová ve svém příspěvku vzpomínala na minulost výuky českého jazyka i jeho studia na vysoké škole. Vyslovila mnohé problémy, s nimiž se bohemistická pracoviště na univerzitách potýkají čím dál častěji – slabou připravenost absolventů středních škol, malý zájem o obor i o sebevzdělávání (pregraduální i postgraduální), pracovní vytíženost studentů (škola se stává druhořadou) a spoléhání se na soucitnost komise při státních závěrečných zkouškách, to vše pak vede k tomu, že fakulty opouštějí nedovzdělaní absolventi. Značnou část prostoru pak věnovala autorka též problematice dalšího vzdělávání učitelů a s tím spojeným problémům.

J. Svobodová ve svém příspěvku *Škola jako zdroj mluvních vzorů i komunikační pestrosti* věnovala pozornost rozvoji komunikace ve škole i mimo školu, upozornila na vhodnost zavést rétoriku jako samostatný předmět a na to, že je třeba věnovat pozornost také živému mimoškolnímu jazyku. Dále představila projekt, který nyní ostravská univerzita zpracovává.

Po přestávce probíhala již jednání v sekcích. V jazykovědné sekci, které jsem se po větší část času účastnil, vystoupilo několik významných odborníků, převážně ze Slovenska, kteří se věnovali vskutku různorodé didaktické problematice. J. Mlacek se v příspěvku *Čo vybrať do študijných programov žurnalistiky?* zabýval dilematem, co je třeba, aby novinář ze svého mateřského jazyka znal, poukazyval na to, že přístup k výuce slovenštiny na žurnalistických fakultách vždy byl a stále je rozdílný. O. Orgoňová se v příspěvku *Aspekty interpretácie politického diskurzu v mediálnej výchove* věnovala otázkám politických kampaní a antikampaní a možností jejich reflexe při výuce. Masové rozšíření a znalost antikampaní

1 Stručnou zprávu o této konferenci jsme podali také do časopisu *Český jazyk a literatura*, zde informujeme čtenáře mnohem obsírněji.

je dané mediální proměnou světa, především širokou internetizací společnosti. V. Patráš prezentoval příspěvek „*Iné čítanie*“ *elektronicky determinovaných textov*. V něm poukázal na potřebu interdisciplinaritu v jazykové výuce a vzhledem k ústupu přímé komunikace na nutnost práce s elektronickými texty, aby je žák recipoval, pochopil, ale dokázal i produkovat. Učitel by tedy neměl elektronické texty primárně odmítat, ale měl by je – po předchozí technologické a psychologické přípravě – být schopen do výuky začlenit. Na závěr upozornil, že jedním z problémů jazykové výuky je ten, že škola je v asymetrii vůči komunikační praxi.

Nonverbální komunikaci se věnovala L. Stěpanova v příspěvku *Ruská neverbální komunikace*. L. Liptáková přednesla příspěvek *Principy vo výučbe materinského jazyka v primárnej škole*. Její úvahy vycházely z prací M. Ligoše a publikum seznámila s novou koncepcí principů vybudovanou v rámci grantu.

Výsledky kognitivní lingvistiky a její aplikace našly zastoupení v příspěvku J. Pacovské *Stereotypy ve výuce mateřského jazyka*. Autorka upozornila, že do výuky je třeba zakomponovat nové vědecké poznatky – právě kognitivní lingvistika (ale nejen tato disciplína) stojí stále na okraji pozornosti autorů učebnic, didaktiků a pochopitelně i učitelů. Dále byl věnován této disciplíně příspěvek M. Starostiny (*Koncept vláda/moc v ruštině a češtině*).

Hned několik příspěvků bylo věnováno onomastice a její výuce. Většina z nich si všímala omezenosti práce s vlastními jmény při vyučování na základní a střední škole (výuka se většinou omezí na grafickou stránku a na morfologické charakteristiky), proto autoři příspěvků nabízeli různá řešení otázky, jak onomastiku do výuky mateřského jazyka více začlenit. M. Beláková seznámila posluchače s jednoduchým projektem, o různých možnostech využití vlastních jmen při výuce pohovořil M. Kazík. Velice inspirativní byl příspěvek J. Krška, který navrhl několik velmi atraktivních metod pro výuku onomastiky. Onomastice byl věnován i příspěvek J. Šindelářové (*Miesto onomastiky vo vyučovaní materinského jazyka z komunikačného hľadiska*).

Zajímavá byla také reflexe učitele cizího jazyka jako učitele specifického, o jeho specifiky promluvil R. Ďurajka v příspěvku s vtipným názvem *Prečo nie sme normálni... (učitelia)*. L. Janovec se věnoval ve svém příspěvkům problematice znalosti významu slov u žáků druhého stupně základní školy a studentů nižších ročníků víceletých gymnázií.

Veliký ohlas sklidili účastníci z Německa. N. Seibert prezentoval nové způsoby, kterými se v Bavorsku vybírají studenti učitelství. V rámci projektu se jeho týmu podařilo vytvořit nástroj pro prognózu, zda se uchazeč může stát dobrým učitelem. Tento nástroj se stal nutností při upadajícím zájmu o učitelství povolání – na učitelství se podle přednášejícího hlásí v Bavorsku studenti s nejhorší maturitou, mnoho studentů nemá rádo děti apod. Cílem Seibertova projektu je, aby

se zvýšil počet úspěšných absolventů, zkvalitnila příprava učitelů a již od počátku se eliminovaly rizikové skupiny (platí podle něj pravidlo, že ten, kdo nemá rád děti v osmnácti či v devatenácti, je nemá rád ani po patnácti letech). Jeho kolegyně D. Cihlarsová zase prezentovala výsledky projektu *PACZION*, který se snaží docílit toho, aby učitelé zůstali co nejdéle a co nejvíce zdraví – výzkumy ukazují, že učitelé jsou poměrně riziková skupina co do množství onemocnění krevního oběhu, nervů, zažívacího ústrojí atd.

Konference se mi jevila jako velice přínosná, otázky, které se na ní řešily, nezabíhaly do prázdného teoretického uvažování, vesměš šlo o velice aktuální témata a příspěvky naznačovaly cesty jejich řešení. Příspěvky měly vesměš velice solidní úroveň opřenu o pevné didaktické základy spočívající jak v teoretické poučenosti, tak ve znalosti školské praxe. Důkazem vysoké prestiže konference a kvality bylo i to, že se konference zúčastnili (byť pouze jako diváci) i učitelé základních a středních škol. Příspěvky, jež zmiňuji v tomto příspěvku, stejně jako příspěvky z literárnědidaktické sekce budou publikovány ve sborníku.

Ladislav Janovec

INFORMACE PRO PŘÍSPĚVATELE

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

Studie / Papers

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přináší v monotematických číslech odborné stati věnované vybranému tématu, v číslech tematicky nevyomezených 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 procházejí oponentním řízením.

Projekty / Projects

Do této rubriky zařazujeme texty referující o různých didaktických šetřeních a výzkumech a studie jako součásti či výstupy projektů. Mohou sem být zařazeny i výzkumné zprávy. Rozsah příspěvků může být až 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 ve formátu Word písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Příspěvky zasílejte elektronicky na adresu didakticke.studie@pedf.cuni.cz nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonné redaktorky časopisu:

Mgr. Gabriela Babušová
Pedagogická fakulta UK
Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4
116 39 PRAHA 1 Nové Město

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

Téma pro Didaktické studie, 2. ročník, 2010, č. 1:

SÉMANTIKA V TEORII A PRAXI JAZYKOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Omluva redakce

V Didaktických studiích 1/2009 došlo ke dvěma technickým chybám.

Na s. 33 se v příspěvku A. Gálisové ztratila poznámka:

Hra je inspirovaná známou modernou společenskou hrou Citadela a autorkou námětu je Jordána Dragošeková.

Na s. 44 došlo ke zkomolení jména Gálisová (chybně uvedeno Gáusová).

Redakce děkuje čtenářům za pochopení.