

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 13, číslo 1, 2021

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE –
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Inovace ve vzdělávání českého jazyka a literatury
Innovations in the Teaching of the Czech Language
and Literature

Praha 2021

Vydává/Published by:

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

Výkonný redaktor:

Mgr. Zuzana Wildová

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

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

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

Didaktické studie ISSN 1804-1221 (Print)

Didaktické studie ISSN 2571-0400 (Online)

MK ČR E 19169

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board:

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

Mgr. *Anna Gálisová*, PhD. – Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D. – Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha

Doc. PhDr. *Juraj Hladký*, PhD. – Pedagogická fakulta, Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

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

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D. – Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

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

Dr. *Agnieszka Kołodziej*, Ph.D. – Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

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

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

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*

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

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:

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

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 13, číslo 1, 2021

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy. Texty jsou publikovány v oddílech *Studie* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Projekty* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Aplikace*, *Recenze* a *Zprávy* (texty v těchto rubrikách neprocházejí recenzním řízením). V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů).

Časopis vychází dvakrát do roka, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. V případě recenzí a zpráv lze ve výjimečných případech přijmout i texty dodané později, v průběhu recenzního řízení studií a projektů.

Webová stránka: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Etické zásady publikování v časopisu Didaktické studie

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

Texty publikované v oddílech Studie, Projekty a Aplikace jsou posuzovány redaktorem a dále zasílány k recenznímu řízení minimálně dvěma nezávislým recenzentům z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu. Redakce zodpovídá za výběr vhodných posuzovatelů z řad odborníků, průběh recenzního řízení i dodržení časového rámce. Recenzní řízení by nemělo přesáhnout tři měsíce od odeslání příspěvku redakci. Texty v oddílech recenze a zprávy procházejí interním recenzním řízením a jsou posuzovány členy redakční rady časopisu. V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psy-

chologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, redakce nepřijímá k publikaci texty, které byly již publikovány či přijaty k publikování jinde, tj. v jiném periodiku, knižní publikaci či online. Týká se to i cizojazyčných mutací textů.

Do časopisu jsou zařazeny pouze texty, které prošly recenzním řízením a autor k posudkům textů v případě připomínek přihlédl.

V případě, že bude časopisu předložen již publikovaný text, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí.

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

Vydavatelství, redakce časopisu, recenzenti i autoři nediskriminují nikoho kvůli jeho rase, náboženství, věku, sexuální orientaci, pohlaví a politickému smýšlení.

Časopis je publikován v tištěné i online formě (open access), přičemž od autorů nepřijímá za publikování žádnou finanční kompenzaci – publikování v časopise je zcela zdarma.

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The texts are published in sections *Papers* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Projects* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Applications, Reviews and News* (texts in these sections are not reviewed. In case of discrepancy between two reviewers, third independent review by another expert (from the field of didactics, linguists, pedagogues, psychologists).

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. In case of reviews and news, texts submitted later can be accepted in special cases, in the course of reviewing papers and projects.

Web page: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Publishing ethics policy of Didaktické studie

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

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

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

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

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

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

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

OBSAH

Editorial	10
-----------	----

Studie / Papers

Metoda JES-PL jako wsparcie w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji / The JES-PL Method as a support in working with students with migrant background <i>Marta Szymańska</i>	15
--	----

Od filmowych mów do uczniowskich przemówień. Kształcenie umiejętności retorycznych w liceum / From film speeches to student speeches. Developing rhetorical skills in high school <i>Paweł Sporek</i>	28
--	----

Ale v komunikaci a ve výuce češtiny <i>Jana Svobodová</i>	44
--	----

Skupinové formy práce a kooperatívne učenie pri osvojovaní si slovenčiny ako cudzieho jazyka / Group Work and Cooperative Learning in the Acquisition of Slovak as a Foreign Language <i>Anna Gálisová</i>	60
---	----

Algoritmizace učiva českého jazyka na druhém stupni základní školy / Algorithmization of the Czech Language Education for the Lower Secondary School <i>Romana Wágnerová</i>	78
---	----

Projekty / Projects

Implementace programu <i>Začít spolu</i> do mateřské školy / Implementation of the program <i>Step by Step</i> in kindergarten <i>Hana Křížová</i>	92
---	----

Z analýzy edukačných situácií vo vyučovaní materinského jazyka (Tvorba naratívneho textu) / From the Analysis of Educational Situations in Teaching of Mother Tongue (Creation of Narrative Text) <i>Iveta Čuchtová</i>	104
--	-----

Frekvence vyjmenovaných slov v současné češtině: korpusová studie /
Frequency of Specified Words in Contemporary Czech: A Corpus-based
Study

Lucie Lukešová – David Lukeš 125

Raná slovní zásoba dítěte a její vývoj / Early Child Vocabulary and its
Development

Pavla Chejnová 157

Pojem ÚSPĚCH v učebnicích českého jazyka pro základní školy / Concept
of SUCCESS in Czech Language Textbooks for Primary School

Karolína Tábořská 169

Aplikace / Applications

Pohledem kognitivní lingvistiky: výchovný potenciál frazémů v hodinách
českého jazyka na 2. stupni ZŠ / From the Perspective of Cognitive
Linguistics: The Educational Potential of Idioms in Czech Language Lessons
at a Lower-secondary School

Jitka Burdová 183

Recenze / Reviews

O nových učebnicích jazykové a čtenářské gramotnosti / About New
Textbooks of Language and Literature Literacy

Jaroslav Toman 195

Od teorie k praxi a zpět ve vyučování češtině – podruhé

Patrik Mitter – Ondřej Hník 201

Zprávy / News

Vzpomínka na Vladimíra Mejštríka / Remembrance of Vladimír Mejštrík

Ladislav Janovec – Zdeňka Tichá 205

Plzeňské oscilování mezi teorií a praxí podruhé / Oscillation between
Theory and Practice in Plzeň for the Second Time

Stanislav Štěpáník 207

Informace pro přispěvatele 210

Editorial

Milé čtenářky, milí čtenáři,

Ačkoliv bylo původně číslo tematicky plánováno úžeji, zaměřené čistě na didaktiku českého jazyka, museli jsme vzhledem k různým problémům nakonec pojmout téma široce. Mnozí odborníci nemohli své texty publikovat, protože kvůli situaci kolem koronaviru nebylo možné ještě dokončit výzkumy, ale ani dopracovat některé texty.

Proto první číslo letošního ročníku časopisu zahajují dva polské příspěvky – od Marty Szymańskiej a Pawla Sporka, který je dlouholetým přispěvatelem do časopisu. Texty přinášejí informace o tématech, jež reflektuje současná didaktika polského jazyka.

Dalším přispěvatelem je Jana Svobodová se studií věnovanou užívání spojky/částice *ale* v komunikaci a jeho odrazu ve výuce českého jazyka.

Od slovenské kolegyně Anny Gálisové jsme dostali příspěvek týkající se didaktických her a dalších forem skupinové práce a spolupráce při výuce slovenského jazyka.

Oddíl *Studie* uzavírá příspěvek Romany Wágnerové o algoritmizaci učiva českého jazyka, jejíž užívání stojí poněkud v pozadí současných trendů, ale přitom může být pro žáky efektivní.

Do *Projektů* přispělo pět kolegů, témata jejich příspěvků jsou velice různorodá. V prvé řadě jde o informace o programu *Začít spolu* ve vztahu k mateřským školám od Hany Křížové. Na tvorbu narativu ve výuce je zaměřen příspěvek slovenské kolegyně Ivety Čuchtové. Lucie Chlumská prezentuje první příspěvek z lingvisticko-lingvodidaktického projektu zaměřeného na výzkum vyjmenovaných slov, její příspěvek vychází z korpusové analýzy. Pavla Chejnová přispěla textem o rané slovní zásobě dítěte a Karolína Tábořská prezentuje dílčí výsledky kognitivnělingvistické sondy do učebnic českého jazyka pro základní školy, zaměřuje se na slovo-pojem *úspěch*.

Jitka Burdová přispěla do časopisu aplikací týkající se frazeologie a jejího výchovného potenciálu. Recenzi učebnic čtenářské gramotnosti připravil Jaroslav Toman a novou plzeňskou publikaci o teorii a praxi ve výuce recenzovali ústečtí kolegové Patrik Mitter a Ondřej Hník.

Ve zprávách se objevuje vzpomínka na nedávno zesnulšího lexikografa Vladimíra Mejstříka od Ladislava Janovce a Zdeňky Tiché a informace o plzeňském kolokviu od Stanislava Štěpáníka.

Toto číslo je tedy přes různé nesnáze velmi bohaté, ovšem doufáme, že se nám snad další roky opravdu podaří připravit číslo věnované výhradně koncepčním otázkám moderní didaktiky a nového směřování výuky češtiny. Naše školství to již potřebuje jako sůl.

Redakce

STUDIE PAPERS

METODA JES-PL JAKO WSPARCIE W PRACY Z UCZNIAMI Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI

The JES-PL Method as a support in working with students with migrant background

Marta Szymańska

Streszczenie: W artykule przedstawiono, jak zmienia się polska edukacja pod wpływem narastających procesów migracyjnych. Chodzi tu przede wszystkim o dynamicznie wzrastającą liczbę uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach, a także związane z tym problemy nauczycieli. Problemy te wiążą się z brakiem przygotowania do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, a także z niewystarczającą liczbą materiałów wspomagających. Autorka prezentuje także wsparcie instytucjonalne, jakie państwo zapewnia migrantom w polskich szkołach. Jednym z elementów wspierających jest także modelowanie pracy z uczniami, którzy słabo znają język polski. Jednym z takich modeli jest Metoda JES-PL, która służy przede wszystkim rozwijaniu języka uczniów potrzebnego do zdobywania wiedzy, czyli języka edukacji szkolnej. W artykule przedstawiono podstawy teoretyczne metody oraz główne kroki, które prowadzą od przygotowania materiałów wspierających uczenie się uczniów z doświadczeniem migracji.

Słowa kluczowe: uczniowie z doświadczeniem migracji, uczenie języka ojczystego, uczenie języka obcego, uczenie języka drugiego

Abstract: The article presents how Polish education is changing under the influence of increasing migration processes. It is mainly about the dynamically growing number of students with experience of migration in Polish schools, as well as the related problems of teachers. These problems are related to the lack of preparation for working with students with migrant background, as well as the insufficient number of supporting materials. The author also presents the institutional support that the state provides to migrants in Polish schools. One of the supporting elements is also modeling work with students who have little knowledge of the Polish language. One of such models is the JES-PL Method, which is primarily used to develop the language of students needed to acquire knowledge, i.e. the language of

schooling. The article presents the theoretical basis of the method and the main steps that lead to the preparation of materials supporting the learning of students with migrant background.

Keywords: *students with migrant background, teaching the mother tongue, teaching a foreign language, teaching a second language*

Migracja i migrowanie to nic nowego w historii ludzkości. W czasach przed powstaniem granic państwowych, ludzie migrowali swobodniej, nie starając się o pozwolenia i stosowne dokumenty identyfikacyjne. Wiązało się to także z niebezpieczeństwem, wynikającym z poruszaniem się po obcym terenie, bez znajomości języka, bez możliwości ochrony przez struktury państwowe¹. Dziś migracja wygląda inaczej. Wciąż jednak jedni są migrantami oczekiwanymi, potrzebnymi, przyjmowanymi chętnie, a inni nie. Różne są też przyczyny migracji, choć jedna z nich wydaje się być stale obecna – poszukiwanie lepszych warunków do życia. To z tego powodu ludzie zmieniają miejsce zamieszkania najczęściej. Zmiana ta może odbywać się w obszarze jednego państwa lub przekraczać jego granice.

Prezentowane rozważania dotyczyć będą migrowania do innych krajów. Przyglądać się będziemy wpływowi migracji na jej przedmiot – dzieci. Z pełną odpowiedzialnością używam tu tego określenia, ponieważ dzieci rzadko pytane są o to, czy chcą wyjechać z rodzicami ze swojego rodzinnego domu, rzadko są do takich wyjazdów wcześniej przygotowywane. Dzieci „przywozi się w walizce” jak to określa Halina Grzymała-Moszczyńska z zespołem (Grzymała-Moszczyńska, Grzymała-Moszczyńska, Durlik, & Szydłowska, 2015). Także do Polski każdego roku przyjeżdżają tysiące migrantów z różnych krajów. Wśród nich są setki dzieci w wieku szkolnym, które trafiają do polskiego systemu edukacji. Najświeższe dostępne dane na temat liczby uczniów i uczennic cudzoziemskich w Polskich szkołach pochodzą z roku szkolnego 2018/2019. Jednak tak naprawdę ważna jest nie sama liczba a dynamika wzrostu liczby takich uczniów liczona od 2012 roku.

1 Świadomie dokonuję tu uproszczenia. Piszac „państwowe” mam na myśli tu także ochronę zapewnianą poddanym przez panujących na danym obszarze.

Tabela 1.

Rok szkolny	Liczba uczniów niebędących obywatelami polskimi – SIO
2012/2013	7 311
2013/2014	8 147
2014/2015	10 064
2015/2016	15 299
2016/2017	20 911
2017/2018	29 942
2018/2019	44 410

Źródło: System Informacji Oświatowej (SIO)

Jak pokazuje powyższa tabela, jeśli porównamy rok szkolny 2012/2013 z rokiem 2018/2019, zobaczymy, że liczba cudzoziemskich uczniów i uczennic wzrosła aż sześciokrotnie. Trzeba także zaznaczyć, iż System Informacji Oświatowej (SIO) nie rejestruje uczących się migrantów, którzy mają polskie obywatelstwo, choć ich szkolne problemy mogą być podobne, jak problemy cudzoziemców. W efekcie potrzebujących wsparcia może być w polskich szkołach znacznie więcej.

Jakie wsparcie oferuje uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracji² polski system edukacyjny? Szczegółowo opisuje to Urszula Majcher-Legawiec (Majcher-Legawiec, 2016). W artykule skupię się wyłącznie na dwóch rodzajach wsparcia: dodatkowych lekcjach języka polskiego oraz zajęciach wyrównawczych, do których mają prawo wszyscy uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 2020 roku (OBWIESZCZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 1 lipca 2020 r., 2020) uczniowie cudzoziemscy mają prawo do dodatkowych zajęć z języka polskiego w wymiarze nie mniejszym niż 2 godziny tygodniowo oraz zajęć wyrównawczych z przedmiotów szkolnych objętych procesem nauczania w wymiarze 1 godziny tygodniowo z przedmiotu. Ważne jest także, aby suma zajęć dodatkowych nie przekroczyła 5 godzin w tygodniu. To, jak i na ile uczniowie cudzoziemscy mogą korzystać ze swoich praw, oraz na ile szkoły są przygotowane do przyjmowania cudzoziemców pokazuje raport Najwyższej Izby Kontroli (NIK) (*Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, 2020).

Jak pokazują jednak dane z SIO także liczba tych uczniów, którzy korzystają ze wspomnianego wsparcia, rośnie.

2 Przez uczniów/uczennice z doświadczeniem migracji rozumiem obywateli/obywatelki innych państw oraz obywateli polskich, którzy mają za sobą doświadczenie migracji, słabo (lub wcale) znają język polski.

Tabela 2.

Rok szkolny	Liczba uczniów niebędących obywatelami polskimi, korzystających z dodatkowych zajęć z języka polskiego
2012/2013	1 402
2013/2014	1 807
2014/2015	2 626
2015/2016	4 106
2016/2017	6 808
2017/2018	9 780
2018/2019	17 708

Jednak nie wszyscy uczniowie cudzoziemscy uczestniczą w dodatkowych zajęciach wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania. W roku szkolnym 2018/19 takich uczniów było tylko 3803.

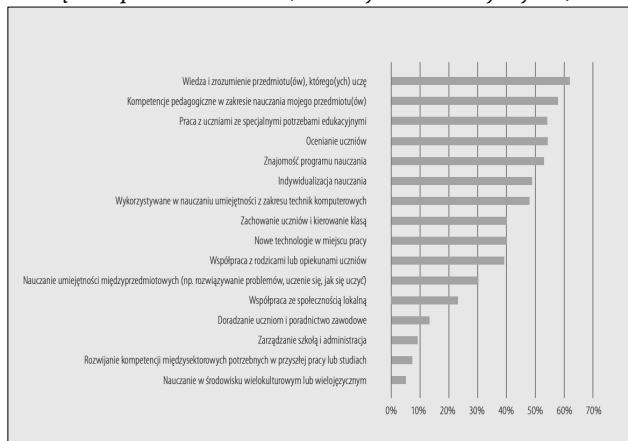
Ze wsparcia korzystają także, choć w mniejszym zakresie, jeśli chodzi o liczbę godzin, uczniowie, którzy słabo znają język polski, ale są obywatelami polskimi.

Tabela 4.

Rok szkolny	Liczba uczniów będących obywatelami polskimi, którzy nie znają, lub słabo znają język polski – SIO	
2012/2013	280	196
2013/2014	380	227
2014/2015	438	305
2015/2016	807	479
2016/2017	1355	709
2017/2018	1786	929
2018/2019	2663	1166

Z przedstawionych powyżej danych wynika, iż uczniowie cudzoziemscy, których jest w Polsce z roku na rok coraz więcej, mają zapewnione różne formy wsparcia w zakresie edukacji szkolnej. Takiego wsparcia potrzebują także nauczyciele, którzy nie czują się przygotowani do pracy z uczniami z tak zdefiniowanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pokazuje to raport NIK, a także choćby badania przeprowadzone wśród nauczycieli z Krakowa i Małopolski (Kościółek, Bulandra, Majcher-Legawiec, Pamuła-Behrens, & Szymańska, 2020; Pamuła-Behrens & Szymańska, 2018c). Wynika z nich, że nauczyciele potrzebują wsparcia m.in. w zakresie programów szkolnych, materiałów edukacyjnych oraz szkoleń w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

Wykres 6. Zagadnienia podejmowane w ramach rozwoju zawodowego w ostatnich 12 miesiącach przed badaniem (możliwy wielokrotny wybór).



Źródło: Hernik K., Malinowska K., Piwowski R. i in. (2014). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych, 24. <http://eduentuzjasci.pl/raport-talis-2013.html>

Zaprezentowane wyżej zestawienie pokazuje, że nauczyciele, rzadko wybierają szkolenia, które dotyczą pracy w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym. Nie wiadomo jednak, jak bogata jest oferta w tym obszarze. Być może szkolenia takie nie są wybierane często, bo ich po prostu nie ma.

Badania prowadzone w polskim systemie edukacji wskazują na niewystarczające przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Ich kompetencje interkulturowe są także niewystarczające (Szybura, 2016; Majcher-Legawiec, 2016; Hajduk-Gawron, 2018; Pamuła-Behrens & Szymańska, 2018a; Pamuła-Behrens & Hennel-Brzozowska, 2020).

Jednocześnie, wraz ze wzrostem liczby migrantów w polskich szkołach, na rynku edukacyjnym pojawia się coraz więcej materiałów do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Jednak trzeba pamiętać, że są to materiały skierowane do określonych uczniów, którzy charakteryzują się pewnymi cechami, np.: znają język na określonym poziomie, ich język pierwszy należy do grupy słowiańskiej lub do niej nie należy, mają wysoką motywację do nauki lub takiej motywacji nie mają, mogą liczyć na wsparcie rodziny lub muszą sobie poradzić sami itd. Tych informacji we współdzielonych w Internecie materiałach nie znajdziemy.

W tej sytuacji warto przypomnieć sobie znane powiedzenie, że potrzebującemu trzeba dać wędkę a nie rybę. Taką wędką może być na przykład opracowanie modelu postępowania, który można zastosować, przygotowując materiały do lekcji, które potem zostaną wykorzystane w pracy z uczniami.

Metoda JES-PL to metoda uczenia języka polskiego jako języka edukacji szkolnej, czyli, jak pisze M.J. Schleppgrell (2012), języka, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności oraz do używania tej wiedzy. „Dla większości dzieci rozpoczęcie nauki w szkole oznacza konfrontację z nowymi sposobami wykorzystywania języka. Sposoby te obejmują używanie języka do wykonywania nowych rodzajów zadań i realizacji nowych oczekiwań dotyczących tego, w jaki sposób zbudowana zostanie wypowiedź. Przebywanie w szkole, uczenie się, wiąże się z nowymi rodzajami interakcji, w których uczniowie zobowiązani są często do podawania informacji, które w codziennym kontekście można uznać za coś oczywistego, a także szczegółowego określania relacji między pojęciami. Ponadto oczekuje się, że uczniowie zaczną używać języka w nowy sposób, pisząc, co niesie ze sobą nowe sposoby organizacji treści. Te nowe sposoby tworzenia znaczeń umożliwiają uczestnictwo w szerszym zakresie zadań i kontekstów, dlatego ważne jest, aby wszyscy uczniowie mieli możliwość rozwijania swojego potencjału językowego w miarę postępów w nauce” (Schleppgrell, 2004, s. 21). Nie chodzi zatem o rozwijanie wyłącznie sprawności komunikacyjnych uczniów z doświadczeniem migracji, o rozwijanie języka komunikacyjnego, ale o takie spojrzenie na rozwój językowy uczących się, który pozwoli im na skuteczne uczenie się nowych treści i umiejętności w kontekście szkolnym.

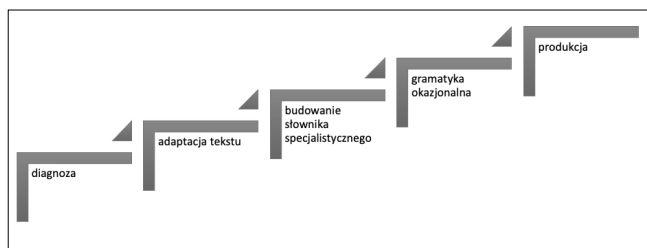
Takie spojrzenie na edukację i potrzeby uczniów z doświadczeniem migracji na pierwszym miejscu stawia uczenie języka jako narzędzia umożliwiającego poznawanie świata i nawiązywanie z nim relacji. Ważnym aspektem rozwijania języka w sytuacji szkolnej jest budowanie podstaw do poznawania, rozumienia i używania tekstów specjalistycznych odnoszących się do przedmiotów szkolnych silnie powiązanych z dziedzinami wiedzy, z ich charakterystyczną terminologią, odbiegającą od codziennej, nawet starannej polszczyzny. Ważne jest także planowe przygotowywanie uczniów do rozumienia i tworzenia konstrukcji składniowych, które mogą unieść funkcje, jakie musi spełniać język używany w szkole. Chodzi tu m.in. o informowanie, uzasadnianie, analizowanie, syntetyzowanie, porządkownie itd. (por. np. Szymańska & Pamuła-Behrens, 2021). Trzeba pamiętać, że język w sytuacji szkolnej z jednej strony jest przedmiotem poznania, a z drugiej umożliwia uczenie się i prezentowanie tego, czego się nauczyliśmy. Szkolna edukacja językowa powin-

na zatem umożliwiać uczniom pokonanie kolejnych barier i przejście od 1) konstruowania wypowiedzi dotyczącej wiedzy zdroworozsądkowej z użyciem języka komunikacji do 2) budowania wypowiedzi dotyczącej wiedzy zdroworozsądkowej w sposób bardziej abstrakcyjny, a w języku „szkolnym”, a w końcu do 3) konstruowania wypowiedzi na temat poznanych wiadomości w języku specjalistycznym (Halliday, 1993).

Metoda JES-PL została wybudowana na fundamencie teoretycznym, który łączy doświadczenia nauczania języka obcego i języka ojczystego. Są to:

- Koncepcja języka edukacji szkolnej (Schlepppegrell, 2004, 2012; Zwiers, 2008; Szymańska & Pamuła-Behrens, 2021);
- Teoria akwizycji języka drugiego (Cummins, 1979, 1986);
- Metody kształcenia sprawności językowej (Dyduchowa, 1988);
- Teoria przetwarzania informacji w procesie uczenia się (Craik & Lockhart, 1972);
- Strategiczne uczenie języka poprzez budowanie „rusztowania” (Bruner, 1974; Gibbons, 2002);
- Teoria samoukierunkowania (Deci & Ryan, 2002)³.

Schemat postępowania w procesie przygotowywania materiałów do pracy z uczniami przewiduje 6 powtarzalnych kroków:



Schemat postępowania w Metodzie JES-PL.

3 Podstawy teoretyczne metody zostały szczegółowo scharakteryzowane w materiałach zamieszczonych na stronie <http://metodajes.pl/>.

Za każdym razem wszelkie działania nauczycieli powinna poprzedzać diagnoza poziomu znajomości języka, ale także stopnia zrozumienia treści przedmiotowych. Odwołać można się tutaj do strefy najbliższego rozwoju (Wygotski, 1989), której określenie ułatwi wskazanie umiejętności i wiedzy posiadanej już przez uczących się, a także tych znajdujących się w ich zasięgu. Pozwoli to na bardziej adekwatną adaptację tekstu, który, jak pokazuje nie tylko nauczycielskie doświadczenie autorki, jest zwykle punktem wyjścia dla omawiania zaplanowanych tematów. Kolejny krok to właśnie przygotowanie podręcznikowego tekstu dla konkretnego ucznia lub grupy uczniów. W przypadku tekstów omawianych na języku polskim jako przedmiocie szkolnym, adaptacja to bardzo często także skrócenie. Jednak długość to nie jedyny element, który podlega przystosowaniu. Pod uwagę bierze się także leksykę (terminologia specjalistyczna, słownictwo o wysokiej frekwencji, stałe związki frazeologiczne), za każdym razem podejmując decyzję, co zostaje, a co podlega zmianie. Decyzja o pozostawieniu może oznaczać przekonanie, że to słownictwo jest już znane, pomoże w zrozumieniu tekstu a często także pomoże w zrozumieniu nowego słownictwa w znanym kontekście. Może też wiązać się również z koniecznością wykorzystania dostępnych technik wprowadzania nowego słownictwa, a także włączania tego, co nowe, w istniejące struktury (Marzano & Pickering, 2005; Pamuła-Behrens & Szymańska, 2018a). Zdarza się, tak bywa na przedmiotach z grupy matematyczno-przyrodniczej, że adaptacja nie polega na skracaniu, ale na wydłużaniu. Wynika to z faktu, iż autorzy podręczników do tych przedmiotów starają się przekazać jak najwięcej z dyscypliny macierzystej. Nie chcą jednak, aby zamieszczane w podręcznikach szkolnych teksty wyglądały tak, jak w podręcznikach akademickich. Skutkuje to często kondensacją, wiedzy nasyceniem informacyjnym, nagromadzeniem specjalistycznej terminologii, a także przewagą wypowiedzi złożonych i wielokrotnie złożonych, co pozwala na zaakcentowanie związków między opisywanymi elementami oraz zaakcentowanie ich funkcji.

Poznanie nowego tekstu, nowej historii, to znakomita okazja do przyjrzenia się charakterystycznym strukturom gramatycznym, w sytuacji naturalnego ich występowania⁴. Warto o tym pamiętać w trakcie adaptacji, ponieważ ważne jest ich nagromadzenie, osiągnięcie swego rodzaju „masy krytycznej”, która pozwoli na dokonywanie obserwacji, ale także unaoczní wagę obserwowanych konstrukcji. Pracując nad nową wersją tekstu dla uczniów, warto także przywrzeć się zadaniom przygotowanym dla nich przez autorów podręcznika. Świadomość tego, co uczniowie powinni z tekstu zapamiętać, ułatwia podejmowanie decyzji

4 W Metodzie JES-PL część dotyczącą funkcjonalnego uczenia gramatyki nazwano „Gramatyką okazjonalną”.

o pozostawianiu lub rezygnacji z elementów wersji pierwotnej. Warto pomyśleć także o dodatkowym wsparciu dla projektowanego czytelnika. Dobrze sprawdzają się tu wykresy, ilustracje, tabele.

Jednym z ważnych celów stawianych edukacji, nie tylko w odniesieniu do uczniów z doświadczeniem migracji, jest wzbogacanie zasobu leksykalnego uczących się – tak czynnego, jak i biernego. Badania pokazują, że systematyczne uczenie słownictwa znacząco wpływa na poziom opanowania języka (por. np. Marzano & Pickering, 2005; Seretny, 2015). W kontekście edukacji szkolnej szczególną rolę będzie odgrywał język charakterystyczny dla danej dyscypliny, specjalistyczna terminologia. Bez znajomości słownictwa powiązanego z dziedzinną wiedzy, dostęp do niej jest utrudniony. Trudne jest także budowanie precyzyjnej wypowiedzi w związku z omawianymi treściami przedmiotowymi. Wsparciem w uczeniu się będzie wiedza ogólna uczących się, która jest punktem wyjścia do rozwijania języka edukacji szkolnej. Przypadek uczniów z doświadczeniem migracji, którzy słabo znają język kraju przyjmującego, jest szczególny. Posiadana przez nich wiedza może nie zostać rozpoznana z powodu bariery językowej. Uczeń musi niejako „przetłumaczyć” swoją wiedzę i doświadczenie na nowy język, a więc bardzo często nauczyć się wszystkiego jeszcze raz. Wprowadzenie słownictwa ważnego dla czytanego tekstu, dla prezentowanego tematu, z wykorzystaniem różnorodnych, adekwatnych do sytuacji technik, jest dla uczących się swoistą trampoliną przyspieszającą uczenie się.

Taką trampoliną może być także gramatyka, jeśli wyraźnie zdefiniujemy cel jej poznawania przez uczniów. Nie chodzi tu o rozwijanie kompetencji językoznawczej, pogłębianie wiedzy o języku, ale pokazywanie, że język jest systemem, w którym określone konstrukcje pełnią wyznaczone funkcje i mają opisywalną, powtarzalną strukturę. A znajomość tych struktur pozwoli uczącym się na samodzielne tworzenie kolejnych potrzebnych form czy konstrukcji składniowych. Ważne jest jednak, aby prowadzone na lekcjach obserwacje przykładów, ich porównywanie, poszukiwanie różnic i podobieństw prowadziło do wniosków wyprowadzanych przez uczących się. Dobrze pokazywana gramatyka, może przyspieszyć przyswajanie języka, rozwijając jednocześnie zdolności analityczne ucznia, stwarzając okazje do dokonywania syntezy wiadomości i umiejętności, doskonaląc procesy związane z wnioskowaniem (Pamuła-Behrens & Szymańska, 2018b; Štěpáník, 2020). Podstawą „gramatyki okazjonalnej”, sygnalizowanej w Metodzie JES-PL pytaniem „Jak działa język?” jest metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych (Dyduchowa, 1988). Gramatyczna problematyka, wokół której koncentrują się ćwiczenia, „podpowiadana” jest przez tekst, o czym była mowa już wcześniej. Aktywność ucznia związana jest z uruchamianiem proce-

sów kognitywnych, obserwacji i myślenia analitycznego, które czasem prowadzi do formułowania wniosków a zawsze do prób naśladowania i wykorzystywania badanych konstrukcji. Perspektywa kognitywna odgrywa tu znaczącą rolę (Szymańska, 2016).

Przygotowując lekcyjne działania konieczne pamiętać trzeba o elementach sprawdzających. Chodzi tu z jednej strony o ćwiczenia sprawdzające rozumienie poznawanego tekstu, a z drugiej o zadania umożliwiające zastosowanie poznanego słownictwa i gramatycznych struktur w nowej wypowiedzi. Faza produkcji (zarówno ustnej, jak i pisemnej) to szczególnie trudny moment w lekcji, dlatego tak ważne jest zbudowanie wsparcia dla uczących się. Przygotowanie swego rodzaju rusztowania, które pozwoli na bezpieczne próbowanie, eksperymentowanie, popelnianie błędów. W uczeniu języka metafora „rusztowania” określona została przez Jeroma Brunera jako „kroki podjęte w celu zmniejszenia stopnia swobody/dowolności w wykonywaniu zadań, w efekcie czego dziecko może lepiej skoncentrować się na tym, co trudne w procesie nabywania języka” (Bruner, 1974, s. 19). W klasie przez rusztowanie będziemy rozumieli tymczasowe, ale niezbędne towarzyszenie nauczyciela, które wspomaga uczących się w prawidłowym wykonywaniu zadań (Maybin, Mercer, & Stierer, 1992, s. 186). Jednocześnie nie chodzi tu o wprowadzenie jeszcze jednego synonimu dla pomagania, ale o specjalny rodzaj asystowania, który ma na celu wspieranie uczniów w dążeniu do rozwijania nowych umiejętności. Rusztowanie jest pomocą tymczasową. Dzięki niej nauczyciel pomaga uczniom dowiedzieć się, w jaki sposób wykonać zadanie, aby mogli oni później wykonać je samodzielnie. Takie działanie zorientowane jest na przyszłość ucznia i ma na celu zwiększenie jego autonomii.

Wykorzystanie Metody JES-PL zaprezentowane zostało w materiałach „W polskiej szkole”, które skierowane są do nauczycieli i uczniów nauczania wczesnoszkolnego⁵. Opublikowane w Internecie przykłady pokazują, w jaki sposób przygotować materiały dla uczniów słabo znających język polski, aby były one bardziej dostępne. Zaproponowane postępowanie sprawdza się także w przypadku innych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ponieważ zakłada indywidualizację nauczania.

Zapewnienie uczniom z doświadczeniem migracji, tak jak wszystkim pozostałym uczniom, edukacji o wysokiej jakości, powinno być celem wszystkich krajów przyjmujących. Dobrze wykształcony, kompetentny i autonomiczny młody człowiek, który jest zadowolony ze swego życia, może realizować swoje osobiste cele, rozwijając się działa na rzecz społeczeństwa, w którym żyje. Migracja nato-

5 W polskim systemie edukacyjnym etap wczesnoszkolny obejmuje klasy I-III (7-9 lat). Dominuje wówczas edukacja zintegrowana a klasa (z wyjątkiem wychowania fizycznego i języka obcego) prowadzana jest przez jednego nauczyciela.

miast to rzecz ludzka. Ludzie zawsze migrowali i to się nie zmieni. Dlatego ważne jest podjęcie działań, które pomogą obydwu stronom procesu migracyjnego – przyjmującym i przyjmowanym – lepiej zrozumieć siebie nawzajem, ale także zbudować wspólne, satysfakcjonujące życie. Szkoła w tym procesie ma do odegrania niebagatelną rolę.

Bibliografia

- Bruner, J. S. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18–36. <https://doi.org/10.17763/haer.56.1.b327234461607787>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University Rochester Press.
- Dyduchowa, A. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej: projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wdawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., & Szydłowska, P. (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Hajduk-Gawron, W. (2018). Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego. *Postscriptum Polonistyczne*, (2), 197–203. https://doi.org/10.31261/PS_P.2018.22.12
- Halliday, M. A. K. (1993). Language as Cultural Dynamic. *Cultural Dynamics*, 6(1–2), 1–9. <https://doi.org/10.1177/092137409300600101>
- Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R. i in. (2014). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych. <http://eduentuzjasci.pl/raport-talis-2013.html>

- Kościółek, J., Bulandra, A., Majcher-Legawiec, U., Pamuła-Behrens, M., & Szymańska, M. (2020). *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji. Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców.* (2020).
- Majcher-Legawiec, U. (2016). Prawne aspekty pobytu i nauczania języka polskiego ucznia z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, VII(226), 110–125.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2005). *Building Academic Vocabulary. Teachers Manual.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maybin, J., Mercer, N., & Stierer, B. (1992). 'Scaffolding': learning in the classroom. In K. Norman (Ed.), *Thinking voices: the work of the National Oracy Project* (pp. 186–195). London: Hodder & Stoughton.
- OBWIESZCZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 1 lipca 2020 r. (2020).
- Pamuła-Behrens, M., & Hennel-Brzozowska, A. (2020). Osobowość nauczycieli a ich praca z dziećmi migrantami w szkole podstawowej. *Studia Edukacyjne*, (46), 169–191. <https://doi.org/10.14746/se.2017.46.11>
- Pamuła-Behrens, M., & Szymańska, M. (2018a). *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL – Matematyka.* Retrieved from <http://fundacjareja.eu/do-pobrania/>
- Pamuła-Behrens, M., & Szymańska, M. (2018b). Miejsce gramatyki opisowej w nauczaniu języka ojczystego, obcego i drugiego. In E. Awramiuk & A. Rozumko (Eds.), *Wiedza o języku w kształceniu filologicznym* (pp. 13–27). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Pamuła-Behrens, M., & Szymańska, M. (2018c). *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji. Analiza potrzeb.*
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schleppegrell, M. J. (2012). Academic Language in Teaching and Learning. Introduction to the Special Issue. *The Elementary School Journal*, 112(3), 409–418. <https://doi.org/10.1086/663297>
- Seretny, A. (2015). *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego.* Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Štěpánik, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací.* Praha: academia.
- Szybura, A. (2016). Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w

- zakresie nauczania języka polskiego. *Języki Obce w Szkole*, (2), 99–105.
- Szymańska, M. (2016). Między nauką o języku a rozwijaniem języka: koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Szymańska, M., & Pamuła-Behrens, M. (2021). Metoda JES-PL jako wsparcie w rozwijaniu języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji (pp. 279–293). Poznań.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zwiers, J. (2008). *Building academic language. Essential Practices for Content Classroom*. San Francisco.

OD FILMOWYCH MÓW DO UCZNIOWSKICH PRZEMÓWIEŃ. KSZTAŁCENIE UMIEJĘTNOŚCI RETORYCZNYCH W LICEUM

From film speeches to student speeches. Developing rhetorical skills in high school

Paweł Sporek

Słowa klucze: retoryka, przemówienie, edukacja, szkoła, język ojczysty, kształcenie kulturowo-literackie, kształcenie językowe

Key words: rhetoric, speech, education, school, native language, cultural and literary education, language education

Streszczenie: Tekst skupia się wokół obecności retoryki we współczesnej polskiej szkole, zwłaszcza na poziomie licealnym. Pokazuje obecność zagadnienia w podstawach programowych, określa sposób, w jaki, z punktu widzenia dydaktyki, retoryka może funkcjonować w szkolnej refleksji teoretycznej i praktyce. Autor tekstu pokazuje dwa przykłady mów retorycznych zaczerpniętych ze znanych produkcji filmowych (oraz trzeci, autentyczny), wskazuje przestrzenie ich analizy lekcyjnej, a także ćwiczenia motywowane niniejszym materiałem. W oparciu o te działania, proponuje organizację samodzielnych wystąpień uczniowskich, które wyrastać mają z opisanych działań analitycznych, być przykładem wdrożenia wiedzy retorycznej w praktykę komunikacyjną uczniów.

Summary: The text focuses on the presence of rhetoric in contemporary Polish schools, especially at the high school level. It shows the presence of the issue in the core curricula, and defines the way in which, from the didactic point of view, rhetoric can function in school theoretical reflection and practice. The author of the text shows two examples of rhetorical speeches taken from well-known film productions (and the third, authentic one), indicates the spaces of their lesson analysis, as well as exercises motivated by this material. Based on these activities, it proposes the organization of independent student presentations, which are to arise from the described analytical activities, and be an example of the implementation of rhetorical knowledge in students' communication practice.

1 Wprowadzenie

Obecność retoryki w szkole, umocowana wielowiekową tradycją, sięga najdawniejszych czasów. Trudno się więc dziwić, że funkcjonuje również w edukacji współczesnej, wchodząc zazwyczaj w obręb zagadnień z zakresu kształcenia językowego. Z kształceniem literacko-kulturowym wiąże się zwykle wtedy, gdy przedmiotem lekcyjnego omówienia stają się teksty przynależne do epok dawno minionych, na języku polskim sklasyfikowane jako przynależne do literatury staropolskiej, ewentualnie utwory nowsze, ale wyraźnie nawiązujące do retorycznych prawideł. Nowe polskie podstawy programowe dla szkoły podstawowej i średniej wyraźnie dowartościowują znaczenie retoryki na obu poziomach kształcenia, wskazując liczne zagadnienia związane z tą wywodzącą się z antyku sztuką. Oczywiście nie chodzi tutaj o zderzenie z całym bogactwem retoryki¹, która przez lata była uznana za osobną dyscyplinę, pozwalającą się ujmować na szerokim polu rozważań historycznych, teoretycznych i praktycznych², ale raczej o pewne sprawności związane z umiejętnością dostrzegania stosowanych rozwiązań stylistycznych oraz formułowania wypowiedzi respektujących jej reguły, operujące typowymi dla niej rozwiązaniami językowymi i stylistycznymi, co podkreślają autorzy ministerialnego dokumentu, ich celem było wprowadzenie elementów retoryki „w sposób systemowy”³. Co prawda, powiązanie ustnych egzaminów maturalnych z zagadnieniami retorycznymi było oczywiste również w odniesieniu do wymagań, jakie stawiały poprzednie rozporządzenia ministerialne⁴, to jednak rozbudowa tego działu w *Podstawie programowej* faktycznie znacząco

- 1 O tej traktują niezliczone publikacje, chociażby często przywoływane prace J.Z. Lichańskiego. Por. J. Lichański, *Co to jest retoryka?*, PAU, Kraków 1996; J.Z. Lichański, *Retoryka: od renesansu do współczesności – tradycja i innowacja*, DIG, Warszawa 2000, ale także nieco starsze opracowania: M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990; J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1990.
- 2 J. Z. Lichański, *Myślenie o retoryce*, „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka i interpretacja” 2002, nr 1-2, s. 283.
- 3 W. Kozak, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski na drugim etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf>, s. 23.
- 4 By nie szukać daleko, warto sięgnąć chociażby do artykułu Tadeusza Zgółki, który powstał w okresie obowiązywania poprzedniej *Podstawy programowej* z 2009 roku. Por. T. Zgółka, *Retoryczna organizacja wypowiedzi uczniowskiej na maturze ustnej*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t.3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz i in., Universitas, Kraków 2014, s. 193-205.

dowartościowuje retorykę jako istotny element kształcenia językowego. Jak zakłada współtwórczyni *Podstawy*, „znajomość retoryki pozwoli logicznie konstruować zdania, świadomie używać środków językowych, umiejętnie argumentować, prawidłowo wymawiać, intonować i akcentować frazy językowe, czy wreszcie właściwie komponować swoją wypowiedź. Uczenie retoryki to przysposabianie do wypowiedzi sytuacyjnej, kontekstowej, to także tworzenie takiej wypowiedzi, która ma dotrzeć do umysłu odbiorcy zgodnie z intencją nadawcy”⁵. W innym miejscu komentarza do ministerialnego rozporządzenia zaznacza zaś, że: „Retoryka jest obecna w każdym przypadku użytkowego i celowego użycia języka – stanowi jedno z podstawowych narzędzi komunikacyjnych, bowiem jest nauką tworzącą „prawidłowe reguły myślenia”, umożliwia porządkowanie myśli i sprawne przekazywanie innym. Narzędzia retoryczne stały się niezastąpione w sytuacjach, w których często trzeba przekonywać do swoich racji i okazuje się, że sposób ujęcia tematu, użyta argumentacja i sposób mówienia decydują o sukcesie”. Odbiciem tych idei, umocowanych w opracowaniach teoretycznych i co warto zaznaczyć, szerokiego rozumienia retoryki, są zapisy w odniesieniu zarówno do klas IV-VI, VII-VII szkoły podstawowej (tak bowiem w *Podstawie* dzieli się klasy z przedziału IV – VIII), a także w dokumencie dla etapu licealnego.

2 Retoryka w *Podstawie programowej dla szkoły podstawowej*

W *Podstawie programowej dla szkoły podstawowej* – kl. IV – VI, w dziale *Tworzenie wypowiedzi*, można przeczytać, że jednym z celów kształcenia powinno być „poznawanie podstawowych zasad retoryki, w szczególności argumentowania, oraz rozpoznawanie manipulacji językowej”⁶. O wiele bogatsze uwagi można odnaleźć w części *Treści nauczania – wymagania szczegółowe*. W zakresie *Tworzenie wypowiedzi* również wyodrębnione są elementy retoryki – w odniesieniu do nich uczeń:

- 5 W. Kozak, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski na drugim etapie edukacyjnym...*, op. cit., s. 28.
- 6 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf>, s. 11 (dostęp: 28.08.2020).

1. uczestniczy w rozmowie na zadany temat, wydziela jej części, sygnały konstrukcyjne wzmacniające więź między uczestnikami dialogu, tłumaczące sens;
2. rozróżnia argumenty odnoszące się do faktów i logiki oraz odwołujące się do emocji;
3. tworzy logiczną, semantycznie pełną i uporządkowaną wypowiedź, stosując odpowiednią do danej formy gatunkowej kompozycję i układ graficzny; rozumie rolę akapitów w tworzeniu całości myślowej wypowiedzi;
4. dokonuje selekcji informacji;
5. zna zasady budowania akapitów;
6. rozróżnia i wskazuje środki perswazji, rozumie ich funkcję⁷.

W zapisach dla klas VII-VIII, również w obrębie *Treści nauczania*, w dziale *Tworzenie wypowiedzi*, uczeń:

1. funkcjonalnie wykorzystuje środki retoryczne oraz rozumie ich oddziaływanie na odbiorcę;
2. gromadzi i porządkuje materiał rzeczowy potrzebny do tworzenia wypowiedzi; redaguje plan kompozycyjny własnej wypowiedzi;
3. tworzy wypowiedź, stosując odpowiednią dla danej formy gatunkowej kompozycję oraz zasady spójności językowej między akapitami; rozumie rolę akapitów jako spójnych całości myślowych w tworzeniu wypowiedzi pisemnych oraz stosuje rytm akapitowy (przeplatanie akapitów dłuższych i krótszych);
4. wykorzystuje znajomość zasad tworzenia tezy i hipotezy oraz argumentów przy tworzeniu rozprawki oraz innych tekstów argumentacyjnych;
5. odróżnia przykład od argumentu;
6. przeprowadza wnioskowanie jako element wywodu argumentacyjnego;
7. zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, rzeczowo uzasadniając własne zdanie;
8. rozpoznaje i rozróżnia środki perswazji i manipulacji w tekstach reklamowych, określa ich funkcję;
9. rozpoznaje manipulację językową i przeciwstawia jej zasady etyki wypowiedzi.

Zauważyć trzeba, że bogactwo zapisów w obrębie części poświęconej retoryce wynika z szerokiego potraktowania terminu, stąd np. mowa jest o umiejętności budowy akapitów czy selekcjonowania informacji, które moż-

⁷ Tamże, 15.

na sytuować poza kontekstem retorycznym, wiązać ze sztuką komponowania wypowiedzi pisemnych czy samokształceniem. Niewątpliwie zauważyć także trzeba znacznie podniesiony poziom trudności w klasach VII i VIII – zapisy dotyczące tego przedziału są w bliższej korelacji z samą retoryką niż bardziej ogólne uwagi formułowane z myślą o klasach młodszych. Docenienie znaczenia społecznego retoryki, jak pisze W. Kozak – idzie tu w parze z osadzeniem jej na filarze oratorsko-komunikacyjnym oraz tradycji retoryczno-kompozycyjnej⁸. Niewątpliwie zrealizowanie tych ambitnych zamierzeń na etapie pracy wydaje się zadaniem niezwykle trudnym, być może przekraczającym możliwości wielu uczniów w wieku trzynastu czy czternastu lat⁹.

3 Elementy retoryki w klasie pierwszej licealnej

Przedłużenie idei wdrażania w praktykę szkolną retoryki można odnaleźć w *Podstawie programowej dla szkół średnich*. Mowa tam o „dalszym rozwijaniu umiejętności retorycznych”¹⁰, ich doskonaleniu w powiązaniu z różnymi formami gatunkowymi wypowiedzi¹¹, zakłada się także, że uczeń będzie rozpoznawał specyfikę tekstów retorycznych¹². W osobnej części dokumentu poświęconej retoryce przedstawiono szczegółowe wymagania w tym zakresie, przewidziane dla poziomu podstawowego i rozszerzonego¹³:

- 8 W. Kozak, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski na drugim etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf>, s. 29 (dostęp: 28.08.2020).
- 9 Zmiana struktury kształcenia w Polsce oraz wysyłanie do szkoły sześciolatków powoduje, że uczniowie kończący klasę ósmą nie mają jeszcze skończonego czternastego roku życia. Jest to o tyle znaczące, że dawne gimnazjum, przed pójściem do szkoły licealnej, kończyli uczniowie w wieku szesnastu lat. Tymczasem można odnieść wrażenie, że nowa *Podstawa programowa dla szkoły podstawowej* stawia uczniom wymagania o wiele większe niż tego typu dokument przeznaczony dla zamkniętego już poziomu gimnazjalnego.
- 10 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, czteroletnie liceum, pięcioletnie technikum*, [file:///C:/Users/pspor/Downloads/jezyk-polski%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/pspor/Downloads/jezyk-polski%20(3).pdf), s. 13 (dostęp: 28.08.2020).
- 11 Ibidem, s. 15.
- 12 Ibidem, s. 18.
- 13 Ibidem, s. 22.

Tworzenie wypowiedzi	
Elementy retoryki. Uczeń:	
Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony
1) formułuje tezy i argumenty w wypowiedzi ustnej i pisemnej przy użyciu odpowiednich konstrukcji składniowych; 2) wskazuje i rozróżnia cele perswazyjne w wypowiedzi literackiej i nieliterackiej; 3) rozumie i stosuje w tekstach retorycznych zasadę kompozycyjną (np. teza, argumenty, apel, pointa); 4) wyjaśnia, w jaki sposób użyte środki retoryczne (np. pytania retoryczne, wyliczenia, wykrzyknienia, paralelizmy, powtórzenia, apostrofy, przerzutnie, inwersje) oddziałują na odbiorcę; 5) rozróżnia typy argumentów, w tym argumenty pozamerytoryczne (np. odwołujące się do litości, niewiedzy, groźby, autorytetu, argumenty ad personam); 6) rozumie, na czym polega logika i konsekwencja toku rozumowania w wypowiedziach argumentacyjnych i stosuje je we własnych tekstach; 7) odróżnia dyskusję od sporu i kłótni; 8) rozróżnia pragmatyczny i etyczny wymiar obietnic składanych w tekstach reklamy; 9) rozpoznaje elementy erystyki w dyskusji oraz ocenia je pod względem etycznym; 10) rozumie zjawisko nowomowy; określa jego cechy i funkcje w tekście.	spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto: 1) odróżnia elementy stałe i fakultatywne przemówień; 2) stosuje różne typy dowodzenia w wypowiedzi (indukcyjne, dedukcyjne, sylogizmy); 3) rozpoznaje wywód o charakterze demagogicznym oraz metodę pytań podchwytliwych i sugerujących; 4) rozumie pojęcie rubaszości i sarkazmu, wskazuje ich funkcje w tekście oraz przedstawia propozycję odczytania; 5) rozróżnia ironię w zależności od celu: satyrycznego, parodystycznego, przejawu drwiny i sarkazmu.

Pozostałe zapisy związane z retoryką sytuują się w obrębie *Mówienia i pisanie* – wiążą się one ze świadomością jej użycia w budowaniu własnych tekstów¹⁴. Kwestia ta została także podjęta w dziale *Warunki i sposoby realizacji*¹⁵. Rolę i znaczenie retoryki podkreśla również *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski. Liceum i technikum*, przy czym szczególnie zaakcentowane zostało w nią powiązanie retoryki z logiką¹⁶. Autorka zaznacza, że „(...) sztuka dobrego mówienia (*ars bene dicendi*) opiera się na sztuce dobrego (poprawnego) myślenia (*ars bene cogitandi*). W tworzeniu wypowiedzi własnych, zwłaszcza pisemnych, należy uczyć praktycznego wykorzystywania kolejności działań określanych przez trzy pierwsze działy retoryki (*inventio – dispositio – elocutio*). W praktyce oznaczają to kolejne czynności polegające na: gromadzeniu materiału, tworzeniu konspektu, pisanu bądź wygłaszaniu tekstu zgodnie z wcześniej przygotowanym planem”¹⁷.

14 Ibidem, s. 23.

15 Ibidem, s. 32.

16 Ibidem, s. 46.

17 Ibidem, s. 47.

Niewątpliwa słuszność wielu zawartych w *Podstawie programowej* zapisów – być może nie do końca urealnionych w zakresie możliwości uczniów szkoły ponadpodstawowej – każe nauczycielowi liceum szukać dróg i możliwości z jednej strony realizacji wskazanych wymagań, z drugiej uwzględniania w tym procesie materiałów uczniom bliskich, mogących stanowić ciekawy materiał do obserwacji, motywujący do pracy i zainteresowania rozmaitymi zagadnieniami z dziedziny retoryki. Ważnym jest, aby pamiętać, jak podkreślała Marta Szymańska, że „retoryka nie jest dziedziną martwą, ciągle się rozwija i znajduje zastosowanie we współczesnej codzienności”¹⁸ – wówczas jest szansa, aby rozwijając świadomość językową uczniów, kierować ich ku działaniom praktycznym, które mogą stać się elementem doskonalenia ich sprawności komunikacyjnej. Poznanie możliwości retoryki może stać się zatem dla uczniów okazją do zdobywania narzędzi analizy nie tylko tekstów, ale i otaczającej ich rzeczywistości, zaś nabywanie sprawności praktycznej drogą do realizacji rozmaitych celów, ważnych nie z perspektywy szkolnej, ale w kontekście dalszego funkcjonowania młodych ludzi w świecie dorosłych¹⁹. Istotnym jest, aby towarzyszyła uczniom świadomość tego, że elementem składowym użycia retoryki jest uwzględnienie jej wymiaru etycznego, zakotwiczenia w przestrzeni aksjologicznej użycia języka. Świadomość powyższych kwestii towarzyszyła mi w trakcie pracy nad opisanymi niżej przykładami wystąpień retorycznych. Zderzenie z nimi uczniów klasy pierwszej licealnej miało na celu praktyczne skonfrontowanie uczniów z tym, w jaki sposób wyraża się retoryka, jaką praktyczną formę może przyjmować, jakim celom może służyć. Na tej podstawie uczniowie mieli zdobywać świadomość teoretyczną tego, czym charakteryzuje się ta dyscyplina, poznawać jej reguły i wyznaczniki, by ostatecznie tworzyć samodzielnie wypowiedzi retoryczne w oderwaniu od tematów wyznaczanych przez eksponowane na lekcjach fragmenty filmów z różnymi wariantami przemówień.

4 Analiza przykładów

Jako przykłady przemówień zaczerpniętych z filmów zostały wybrane dwie mowy o charakterze motywacyjnym, które mogą być potraktowane jako praktyczny przykład użycia retoryki dla określonych celów. Każda z nich, znakomicie wyeksponowana aktorsko przez gwiazdy światowego kina, dostarczyła innego

18 M. Szymańska, *Dawne wzory edukacji retorycznej oraz współczesne nurty retoryki a edukacja ponadgimnazjalna*, [w:] *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 298.

19 Ibidem, s. 305.

materiału do obserwacji – nie tylko kształtu językowego danej mowy, ale i obrazu jej wygłoszenia, z zaangażowaniem komunikacji niewerbalnej, którą tworzywo filmowe potrafi znakomicie odwzorować. Każda jednak także wymagała wprowadzenia w kontekst ukazanej w filmie sytuacji, która wywołała rzeczoną mowę.

Przykład I. Film *Waleczne serce* (1995, reż. M. Gibson)²⁰. Mowa wodza szkockiego powstania narodowego Williama Wallace’a (w jego roli Mel Gibson), kierowana przed bitwą do rodaków, którzy, rozczarowani postawą swych przywódców (baronów szkockich, gotowych na układy z Anglią w imię zabezpieczenia swoich prywatnych interesów), utracili chęć do walki i nie widzą sensu oddawania życia w interesie potajemnie kolaborującej szlachty. Ważne było, aby uczniowie zdawali sobie z okoliczności przemówienia, wyczuwali ukazane przez reżysera napięcie, rozumieli emocje zgromadzonych na polu bitwy wojowników oraz motywacje Williama, który uważał, że w określonych sytuacjach należy wznieść się ponad wewnętrzne animozje narodowe i zjednoczyć siły w walce z okupantem. Co warte podkreślenia i wydobyć w lekcyjnej analizie, William Wallace wygłasza swe przemówienie z konia, w ciągłym ruchu, przemieszczając się przed szeregami żołnierzy. Chęć dotarcia do możliwie wielu odbiorców (bez mikrofonu i w otwartej przestrzeni), potrzeba bycia widocznym (sam Wallace obala w przemówieniu legendę o swym nadludzkim wzroście) są elementami wzmacniającymi wymowę słów szkockiego lidera. Tak samo jak jego zachowanie, gdy odmawia oddania pokłonu baronom, uznając się jedynie poddanym samej Szkocji, negując charryzmę i wartość dowodzenia szkockich arystokratów. Zwracając się do żołnierzy, przedstawia się, określa ich mianem synów Szkocji, obśmiewa narosłe wokół siebie mity. Odwołuje się do dobrowolności Szkotów, którzy stawili się na placu boju, aby sprzeciwić się tyranii i zachęca ich, aby trwali przy swej wolności, bronili jej. Warto w tym miejscu analizy zaznaczyć emocjonalny charakter wystąpienia wodza – wyrażany dynamiką ruchów, wyraźną mimiką, głosem w wyraznie akcentującym zaangażowanie Wallece’a w sprawę (charakterystyczne drżenie głosu, wskazujące na emocje mówcy, wzruszenie, które towarzyszy wygłaszanym słowom), za którą walczy. Jednocześnie trzeba też zwrócić uwagę na fakt, iż wódz rebeliantów wchodzi w dialog z żołnierzami, równocześnie stawia pytania o charakterze retorycznym, np. „Co zrobicie bez wolności?”. Sugestywne przerwy w przemówieniu mają wywołać u odbiorców refleksję, ale i postawić ich w sytuacji granicznej – ich wybór będzie określać charakter przyszłości, tego, co się wydarzy. Wallace pokazuje konsekwencje odejścia z pola bitwy, uniknięcia walki – krótkie życie w poczuciu żalu i wstydu, a także konieczność ciągłego wspo-

20 Źródło materiału: <https://www.youtube.com/watch?v=o9y-RNHDP5Rg> (dostęp: 28.08.2020).

minania zmarnowania szansy na utrzymanie wolności. W dalszej części mowy uświadamia Szkotom, że wrogowie mogą odebrać im życie, ale nie mogą zabrać im wolności – ci, którzy pozostają na polu bitwy są wolni niezależnie od tego, co wydarzy się potem. Całość przemówienia kończy okrzyk „Szkocja na zawsze” oraz głośnie wiwaty armii, która zmotywowana przez charyzmatycznego przywódcę jest gotowa do walki o swą wolność.

Na poziomie analizy niniejszej sceny warto zaakcentować dodatkowo postawę mówcy – determinuje ją waga podjętego tematu, a także cel – przywrócenie morale armii i nakłonienie żołnierzy do walki o ojczyznę. Równocześnie ważne jest dostrzeżenie prostoty przekazu – nie ma tam miejsca na finezyjną argumentację. Słowa wykształconego Szkota (kształcił się zagranicą, znał łacinę, kulturę dworską) są dobrane, aby natchnąć prostych ludzi, pokazać im czytelnie konsekwencje ich decyzji, wyboru, poruszyć ich „tu i teraz”.

Przykład II. Film *Męska gra* (1999, reż. O. Stone)²¹. Bohaterem przemówienia jest trener drużyny futbolu amerykańskiego Miami Sharks Tony D’ Amato – coach z sukcesami, ale człowiek porozbijany życiowo, przeżywający obecnie kryzys jako szkoleniowiec, skonfliktowany z nową właścicielką drużyny, zmuszony mierzyć się z problemami w zespole. W tym trudnym okresie, gdy w drużynie o podupadającym morale objawia się wielki talent – Willy Beaman, trener musi na nowo odbudować drużynę, ale jednocześnie nauczyć nową gwiazdę tego, że zespół musi zwyciężać jako całość, a interesy jednostkowe muszą być podporządkowane dobru grupy. To także okazja dla niego, aby udowodnić sobie, że ciągle jako trener potrafi prowadzić swój team do zwycięstw i rozwoju. Ten kontekst jest niezbędny, aby uczniowie mogli zrozumieć sens wypowiedzi D’ Amato. Wcielający się w jego rolę Al Pacino, z twarzą zapisaną wiekiem i rozmaitymi doświadczeniami życiowymi, w motywującej mowie porównuje życie i futbol, pokazując, że o wszystkim – porażce czy zwycięstwie decydują niuanse, detale, boiskowe cale czy sekundy. Uwiarygadnia swój przekaz, odwołując się do osobistego doświadczenia – własnego przemijania, klęsk, których świadomość jest konieczna, aby wznosić się ponad nie, łamać bariery. Rysuje przed grupą możliwości podźwignięcia się lub upadku, pokazując na zasadzie kontrastu, że nie ma możliwości pośrednich. Warto tu zwrócić uwagę na przyjęcie przez trenera form 1 osoby liczby mnogiej, co dodatkowo ma podkreślić wartość wspólnoty, której częścią czuje się wiekowy szkoleniowiec. Ukazanie przez trenera czasu kryzysu, ma wyznaczyć perspektywę albo-albo, co oznacza ostateczną klęskę lub podjęcie walki o drogę do sławy. Jednocześnie sam podkreśla, że nie może wywalczyć

21 Źródło materiału: <https://www.youtube.com/watch?v=oZ-TczPu1AO0> (dostęp: 28.08.2020).

sukcesu za swoich graczy – powierza losy meczu w ich ręce, ukazując, że wszystko jest zależne od nich samych. By trafić do swych podopiecznych, D' Amato staje wprawdzie –ukazuje siebie jako człowieka, który popełnił w życiu wszelkie możliwe błędy, ale nabrał ich świadomości dopiero po fakcie. Postawa trenera, szczerść powodują, że na twarzach graczy w trakcie przemówienia rysuje się skupienie i uwaga świadczące o tym, że słyszane od coacha słowa uznają za ważne – są pełni nadziei, że usłyszą coś, co natchnie ich do walki o zwycięstwo. Na tę reakcję słuchaczy również warto zwrócić uwagę licealnej młodzieży – uczniowie muszą wiedzieć, że mówi się zawsze do kogoś, z myślą o kimś, w określonym celu, uwzględniając reakcje słuchaczy. Te zaś wzmacniają samego D' Amato. Trzeba bowiem podkreślić, że sam mówca również może dać ponieść się emocjom, które wynikają z jego mowy, ale i tego, jak jest odbierany. Filmowy obraz Oliviera Stona oddaje ten wpływ trenera-mówcy na zawodników. Wraz z biegiem mowy skupienie przemienia się w reakcje emocjonalne zawodników, zaś sam trener podnosi głos i natęża gestykulację. Pokazywanie możliwości zmienia się w deklarację tego, co musi na siebie przyjąć każdy z piłkarzy, co jednocześnie jest elementem przynależności do Miami Sharks: „W tym zespole wypruwamy sobie flaki i każdemu dookoła nas, dla tego ciała. Będziemy się czepiać tych kawałków pazurami, bo gdy dodamy je do siebie, to będzie stanowiło tę pierdoloną różnicę, pomiędzy wygraną a przegraną, pomiędzy życiem a śmiercią”. Analogia pomiędzy życiem a grą zostaje przywołana ponownie. Wzmocnienie wykrzyczanego przekazu wulgaryzmem, tak sugestywnym w środowisku sportowców, pobudza do zwielokrotnienia emocjonalnych reakcji sportowców. Przemówienie zamyka spójną z tematem i prowadzoną analogią konkluzja: „Wiedźcie jedno: w każdej walce człowiek gotowy umrzeć zdobędzie ten cal. I wiem, że jeśli będę żył, to dlatego, że ciągle jestem gotów walczyć i umrzeć dla tego ciała. Bo na tym polega życie! Cel jest ciągle przed wami! Nie mogę was do niczego zmusić. Spójrzcie na gościa obok was. Zajrzyjcie mu w oczy! Zobaczycie kogoś, kto chce walczyć z wami ramię w ramię! Kogoś, kto jest gotów poświęcić się dla drużyny, bo wie, że gdy będzie trzeba, wy zrobicie dla niego to samo. Na tym polega gra w drużynie! I albo zwyciężymy jako zespół, albo zginiemy jako jednostki”. Tę emocjonalną sekwencję, rozwiązującą w zasadzie wszelkie poruszone w przemówieniu przestrzenie myślowe, zamykają słowa coacha wypowiedziane wręcz w filozoficznej zadumie: „Taki jest futbol. Takie jest wszystko”. Pozostaje jedynie uzyskać odzew na siłę mowy. Na pytanie trenera: „Co zrobicie?!”, zawodnicy podrywają się, zaś wokół rozlegają się ich pokrzykiwania zagrzewające do walki i wzmacniające budowaną przez trenera jedność. Wartością analizy prowadzonej w warunkach szkolnych byłoby uchwycenie interakcji między trenerem a zawodnikami, do-

strzeżenie tego, że mówi się nie tylko słowem, ale całym sobą – gestem, mimiką, tembrem głosu, intonacją, zaznaczenie tego, na ile słowa szkoleniowca odwołują się do serca, na ile do rozumu. Ważne byłoby także zaakcentowanie roli osobistego doświadczenia mówcy i wytworzenia poczucia wspólnoty, której orator jest częścią. Dobrze byłoby, aby młodzież dostrzegła wielość wywołanych przez D' Amato wątków, prześledziła ich rozwój, rozwiązanie w puencie mowy. Uchwycenie kontrastów, wyliczeń, zastosowanych zdań warunkowych, rozłącznych, łączenie perspektywy czasowej „kiedyś” i „teraz”, specyfiki słownictwa, które generuje poczucie graniczności i ekstremalności mających nastąpić zdarzeń, ekspresyjnej mocy słowa.

Jako dopełnienie czasu poświęconego na obserwację przykładów – mów motywujących, wybrałem aktualne swego czasu przemówienie amerykańskiego trenera polskiej reprezentacji w koszykówce Mike'a Taylora wygłoszone przed meczem Polski z Chinami w 2019 roku²². Nie sposób nie dostrzec, że zawiera ono sporo elementów bliskich mowie trenera D' Amato.

„Wiecie, gdy ja miałem słabszy dzień – mówił Taylor – zostałem wyeliminowany z gry: nie odbierałem podań, nie trafiałem rzutów, tata zawsze mi mówił: Mike, w Chinach jest miliard ludzi, którzy o tym nie wiedzą i nie dbają o to w ogóle. Nie wiedzą i nie dbają.”

A szukając odniesienia do bieżącej sytuacji, kontynuował:

„Na tablicy jest napisane: 24 = 1 kontra 1,4 miliarda. Są nas tutaj 24 osoby, włączając w to dwóch fotografów. Zawodnicy, trenerzy, personel. 24 ludzi. Jesteśmy jedną drużyną. Jedną drużyną. I robimy to wszystko dla całego kraju. 1,4 miliarda ludzi...”

A potem, wzmacniając głos, kończył swą mowę, krzycząc:

„Gwarantuję wam, że po tym meczu oni będą wiedzieć, kim jest Matusz Ponitka, kim jest A.J. Slaughter, będą wiedzieć kim jest Damian Kulig. Będą doskonale wiedzieć, kim jest każdy z was, chłopaki. Każdy, kto będzie oglądał ten mecz, każdy, kto będzie patrzył w telewizor, zobaczy, czym jest polska koszykówka! Będą wiedzieć!”

Oczywiście mowa Mike'a Taylora nie jest tak wzorowo skomponowana jak chociażby trenera D'Amato, wkradają się w nią pewne niejasności, które klarują się dopiero w dalszej jej części, niemniej przewaga tego wystąpienia nad wcześniej opisanymi jest taka, że ma o wiele większy walor autentyzmu, dociera nie do bohaterów filmowych, ale ludzi z krwi i kości, sportowców, dla który zwycięstwo z Chinami musiałby być okupione wzniesieniem się ponad

22 Źródło materiału: <https://twitter.com/koszkadra/status/1168753130240188416> (dostęp: 28.08.2020).

siebie, przekroczenia własnych ograniczeń, zmierzenia się z faworyzowanymi przez sędziów gospodarzami turnieju i nieprzyjazną publicznością. Ważne, aby wydobyć z niej sens osobistego przywołania Taylora, jego rolę w konstrukcji mowy i tego, co chciał zakomunikować swoim podopiecznym szkoleniowcom. Warto zwrócić uwagę na rolę odpowiednio dobranego egzemplum w konstrukcji mowy retorycznej. Godnym wyeksponowania jest również to, że postawę koszykarzy w meczu trener łączy z możliwością zdobycia przez nich sławy w świecie. Odwołuje się od ich poczucia patriotyzmu, przypomina, że grając dla własnej chwały, grają również dla swego kraju, stają się reprezentantami polskiej koszykówki w świecie. Osobisty charakter zwrotów trenera do konkretnych zawodników, wyliczenie, stosowanie zdań wykrzyknikowych nadają mowie szkoleniowca emocjonalnego charakteru, pobudzającego zapał i motywację graczy.

Naturalnie przykładów tego typu filmowych przemówień można byłoby poddać analizie więcej. Zazwyczaj występują one w amerykańskich produkcjach sportowych. Przykłady takich mów można odnaleźć w np. w filmach *Trener* (2005, reż. T. Carter) czy *Cud w Lake Placid* (2004, reż. G. O'Connor). Zapewne przykłady takie można byłoby znaleźć również w świecie polityki, choć ich analiza wymagałaby rozważanie innych kontekstów, uwzględnienia czasem bardzo niejednoznacznych motywacji przedstawicieli tej grupy społecznej, obserwacji zupełnie innego języka ciała. Być może w zespole klasowym dziewczyny zainteresowałyby mowy, w których to kobiety byłyby autorkami takich przemówień motywacyjnych. Przykłady takie można znaleźć chociażby w nowej produkcji *Pojedynek na głosy* (2019, reż. P. Cattenao) czy starszym, ale ważnym dla szkoły filmie *Młodzi gniewni* (1995, reż. J. N. Smith). Do takich analiz warto również wykorzystać mowy Margaret Thatcher, których źródłem może być film *Żelazna dama* (2011, reż. P. Lloyd). Być może warto byłoby szukać takich przykładów mów w polskiej współczesnej kinematografii, choć ogląd powstających produkcji przekonuje, iż wyraziście i klarownie skomponowanych przemówień brakuje. Czynnikiem warunkującym tę różnicę wydaje się być odmienny kontekst kulturowy, wpływający na kształt filmografii amerykańskiej czy polskiej, a nawet szerzej, europejskiej.

W odniesieniu do prowadzonych tu rozważań trzeba jasno powiedzieć, że analiza przykładów przemówień to element nabywania świadomości retorycznej, który wymaga ćwiczeń praktycznych. Dobrze byłoby, aby nauczyciel czujnie obserwował otaczającą go medialnie rzeczywistość językową – znaleźć tam może liczne materiały, które ostatecznie mogą posłużyć jako materiał lekcyjny.

5 Ćwiczenia

Analiza przykładów przemówień, spięta próbami systematyzacji i uogólnień (np. wskazanie reguł dobrej mowy, sporządzenia listy możliwych do użycia środków retorycznych, określenie „dobrych” i „złych” praktyk, kwestia wygłaszania mowy), powinna być dopełniona różnymi ćwiczeniami, przygotowującymi do konstruowania własnych mów. Oto lista takich zadań, które można polecić do każdego z przywołanych przykładów:

Do przemówienia Williama Wallace’a:

(1) Wskazanie racjonalnych argumentów, z których mógłby skorzystać Wallace i zastąpić nimi argumenty natury emocjonalnej – omówienie ich retorycznej wartości, zasadności w powiązaniu z okolicznościami, kontekstem ukazanej w filmie sytuacji. (2) Przygotowanie listy kontrargumentów do wystąpienia szkockiego przywódcy i przedyskutowanie ich w klasie (z perspektywy szkockich arystokratów oraz prostych żołnierzy). (3) Przygotowanie różnych wersji rozpoczynania mowy Wallace’a kierowanych do szkockich żołnierzy, propozycje rozmaitych zwrotów bezpośrednich, także apelatywnych, kierowanych do odbiorców.

Do wystąpienia trenera D’Amato:

(1) Wynotowanie wątków osobistych, które wykorzystał trener w przemówieniu – ocena ich zasadności, skuteczności, logiki użycia. (2) Analiza wyliczeń i kontrastów w mowie szkoleniowca – zwrócenie uwagi na ich konstrukcję, funkcjonalne powiązanie z celem mowy. (3) Konstruowanie wyliczeń na wzór tych zastosowanych w mowie – w powiązaniu w ukazaną na filmie sytuacją oraz poza wskazanym kontekstem, przedyskutowanie możliwości użycia tych konstrukcji w różnych dziedzinach życia, w których retoryka odgrywa ważną rolę (polityka, reklama). (4) Propozycje alternatywnych apeli i zawołań, motywujących do działania, walki o sukces sportowy.

Do mowy w szatni trenera Mike’a Tylora:

(1) Analiza nie do końca jasnej analogii historii z życia trenera z obecną sytuacją koszykarzy – próby alternatywnego ujęcia w języku ukazanej sytuacji, aby była klarowniejsza, bardziej czytelna, prostsza. (2) Próba wywiadu po meczu w roli zawodnika: odpowiadanie na pytanie o to, co takiego Mike Taylor powiedział przed meczem i jak te słowa wpłynęły na przebieg gry i ostateczny rezultat (ćwiczenie może być rozbudowane – uczeń wcielający się w rolę dziennikarza może zadać kilka pytań).

6 W stronę wystąpień uczniowskich

Ostatnim etapem pracy było przygotowanie przez uczniów i wygłoszenie z pamięci mów na jeden z pięciu wybranych, bardzo ogólnych tematów. Z założenia mieli oni twórczo naśladować rozmaite rozwiązania poznane w trakcie analizy przykładów przemówień. Lista tematów do wyboru kształtowała się następująco:

1. Zagrożenia klimatyczne dla Polski i świata.
2. Wartość udziału w wyborach parlamentarnych.
3. Znaczenie uprawiania sportu i zdrowego trybu życia dla kondycji współczesnych pokoleń Polaków.
4. Intensywna nauka szkolna a przyszłość uczniów.
5. Wartość poznawania literatury i innych dzieł kultury.

Wskazane tematy miały dosyć ogólne brzmienie, pozwalały się w rozmaity sposób konkretyzować. Uczniowie mieli w swoich przemówieniach wpłynąć na swoich odbiorców, przekonać ich do własnego stanowiska, zaangażować możliwie wiele poznanych chwytów retorycznych, dostosowanych do realizacji wybranego celu mowy. Wystąpienia mogły mieć charakter mów motywujących do określonych działań, wskazujących potrzeby zmian, zrewidowania aktualnego stanu rzeczy w poszczególnych obszarach życia, np. w ekologii czy edukacji prozdrowotnej. Uczniowie musieli określić adresata oraz wyraźnie sprecyzować cel/cele swojego wystąpienia, aby tym uwarunkowaniom podporządkować kształt i charakter danej mowy. Obowiązkowe było także wygłoszenie przemówienia z pamięci, ewentualnie można było się posiłkować konspektem sporządzonym w formie zapisów punktowych. Mowy były wygłaszane na środku klasy, naprzeciw audytorium, które tworzyli rówieśnicy i nauczyciel. Każdy z licealistów miał do dyspozycji ok. 5-7 minut. W ocenie brane były pod uwagę: merytoryczna zawartość mowy (wybrane argumenty, ich waga, wsparcie przykładami, logika wewnętrzna wywodu), język wypowiedzi, użyte środki retoryczne i ich funkcjonalność, a także forma wygłoszenia mowy. Ograniczona liczba tematów miała pozwolić wypracować pewną skalę porównawczą do oceny poszczególnych wystąpień. Uczniowie, którym wyjątkowo nie odpowiadał żaden z tematów, mogli zaproponować własne, niemniej taka sytuacja nie wystąpiła – licealiści, mając świadomość, że tematy są ogólne i mogą je sprecyzować według własnego uznania, ograniczyli się do podanych zagadnień. Wskazane ćwiczenie, dla niektórych uczniów bardzo atrakcyjne, dla innych bardzo trudne, wymagające pokonywania własnych barier i ograniczeń, potrzebne było nie tylko ze względu na wskazania zawarte w *Podstawie programowej*, ale było pierwszą przymiarką do matury

ustnej, z którą docelowo muszą się zmierzyć uczniowie w polskim systemie egzaminacyjnym. O tyle bezpieczną, że z wyrozumiałością potraktowaną przez nauczyciela (wszak była to pierwsza tego typu próba), bez obecności osób uczniom obcych (co ma miejsce na ustnym egzaminie maturalnym).

Zakończenie

Zaprojektowany tu tok postępowania (integrujący pracę nad językiem z analizą materiału filmowego) i zorganizowane ćwiczenia mogą uczniom nie tylko pomóc przygotować się do egzaminu maturalnego, poznać w sposób praktyczny retorykę, ale wpływać na kształtowanie się ich umiejętności świadomego odbioru tekstów mówionych i pisanych, wyczulić ich na siłę i możliwości języka używanego w sposób intencjonalny, ze względu na określone cele. Dostrzeganie odmienności w różnym w typy przemówieniach, konstruowanie własnego wystąpienia, słuchania mów kolegów, poddawanych ocenie i komentarzowi może być też okazją, żeby powtórzyć za Haliną Mrazek, na odkrywanie własnego stylu wypowiedzi²³. Kluczowe jest tutaj podkreślane przez wspomnianą badaczkę przekształcanie tego, co podświadome, w świadomość językową²⁴, co umożliwia uniwersalizację pewnych mechanizmów i struktur języka w użyciu konkretnych jego użytkowników. Daje szansę także na to, aby spojrzeć na język jako drogę dochodzenia do rozumienia sensów i znaczeń, które otaczają człowieka w szeroko pojętej przestrzeni kultury, a także narzędzie do wyrażania siebie, własnych poglądów, komunikowania innym swych zamierzeń, szeroko rozumianego funkcjonowania w przestrzeni społeczno-kulturowej.

Bibliografia

Korolko M. (1990): *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Kozak W. *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski na drugim etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> (dostęp: 28.08.2020).

23 H. Mrazek, Żeby uczeń odkrywał własny styl wypowiedzi, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Kraków 2001, s. 184-191.

24 Ibidem, s. 191.

- Mrazek H. (2001): *Żeby uczeń odkrywał własny styl wypowiedzi*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Kraków.
- Lichański J. Z. (1996). *Co to jest retoryka?*, PAU, Kraków.
- Lichański J. Z. (2002): *Myślenie o retoryce*, „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka i interpretacja”, nr 1-2
- Lichański J.Z. (2000). *Retoryka: od renesansu do współczesności – tradycja i innowacja*, DIG, Warszawa.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, czteroletnie liceum, pięcioletnie technikum, [file:///C:/Users/pspor/Downloads/jezyk-polski%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/pspor/Downloads/jezyk-polski%20(3).pdf) (dostęp: 28.08.2020).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> (dostęp: 28.08.2020).
- Szymańska M. (2009): *Dawne wzory edukacji retorycznej oraz współczesne nurty retoryki a edukacja ponadgimnazjalna*, [w:] *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Zgółka T. (2014): *Retoryczna organizacja wypowiedzi uczniowskiej na maturze ustnej*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t.3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz i in., Universitas, Kraków.
- Ziomek J. (1990): *Retoryka opisowa*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Źródła materiałów audiowizualnych:
<https://www.youtube.com/watch?v=o9yRNHDp5Rg> (dostęp: 28.08.2020)
<https://www.youtube.com/watch?v=oZTczPu1AO0> (dostęp: 28.08.2020).
<https://twitter.com/koszkadra/status/1168753130240188416> (dostęp: 28.08.2020)

ALE V KOMUNIKACI A VE VÝUCE ČEŠTINY

Conjunction *ale* in communication and in the Czech language teaching

Jana Svobodová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá fungováním *ale* jako spojky v komunikaci i textech využívaných ve škole, zejména v aktuálních učebnicích češtiny, kde se s jejím vymezením jako slovního druhu setkávají žáci už od 1. stupně základní školy. Autorka konfrontuje školní poučky a zadání s odbornými zdroji a s ukázkami z běžných komunikátů, které žáky obklopují jak v mluvené, tak v psané podobě. Zamýšlí se nad doplněním a zpřesněním dosavadních výkladů, které se spojky *ale* týkají.

Klíčová slova: učebnice češtiny pro základní školy, určování slovních druhů, spojky a částice, syntaktický pravopis, interpunkce

Abstract: The paper deals with functioning of the word *ale* (i.e. but) as conjunction in communication and texts used in school, especially in current textbooks of the Czech language, where its definition as a part of speech is encountered by pupils from the 1st grade of elementary school. The author confronts school propositions and assignments with linguistic sources and with examples from common communications, which surround pupils in both spoken and written form. She considers the addition and clarification of existing interpretations, which relate to this conjunction.

Key words: Czech language textbooks for elementary school, identification of parts of speech, conjunctions and particles, syntactic spelling, punctuation

Spojku *ale* znají děti z běžné komunikace už od raného věku, a proto není divu, že se s ní a jejím základním vymezením setkávají ve škole při výuce češtiny už ve 2. postupném ročníku, a to v souladu s cíli Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP). V něm je stanoveno ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, že žáci mají umět spojit věty do krátkých souvětí vhodnými spojkami. Další variantní souvětí rozmanitého obsahu tvoří s oporou o výchozí jednoduchý lineární graf (vzorec) souvětí. Ten v případě uplatnění spojky

ale vypadá takto: **V1, ale V2**. Z toho, že v modelu se užívá také interpunkce, je patrné, že vyvození spojek a jejich fungování v souvětí je od počátku spojeno se základy syntaktického pravopisu; do vzorce se má zaznamenat jak potřebná interpunkční čárka mezi větami, tak tečka na konci větného celku.¹

Informace o autorce:

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc., Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, jana.svobodova@osu.cz

1. Využití a vymezení spojky *ale* v učebnicích češtiny pro 1. stupeň ZŠ

Zmíněný lineární graf souvětí s využitím symbolu **V** pro dílčí větu a za ní připojenou číslici pro pořadí věty začínají využívat učebnice někdy od 2., jindy až od 3. ročníku. Například Český jazyk 3 z nakladatelství Fraus (dále ČJ 3 Fraus) uvádí na s. 61 v rámečku přehlednou poučku, že stavbu souvětí znázorňuje **vzorec** a ten obsahuje i všechny čárky mezi větami, spojovací výrazy a znaménko na konci souvětí. Pokud bychom ovšem chtěli najít zmínku o frekventované odporovací spojkce *ale*, objevíme ji v této kapitole jen jednou v nabídce pod cvičením, a to ještě bez označení slovního druhu.² Chybí v přehledu slovních druhů, kde jsou spojky představeny tak, že spojují slova nebo věty (s příklady *i, aby*). Použité vzorce souvětí v této části textu obsahují jak nesporné a typické spojky (konkrétně to jsou *aby, přestože, a, že, protože*), tak jiné spojovací výrazy, jak bylo uvedeno v rámečku (např. pomezní *až, kdy*; bez příkladu použití je zmíněno vztažné zájmeno *který*). Pokud se vrátíme o ročník níž, najdeme v učebnici Český jazyk 2 (dále ČJ 2 Fraus) v kapitole *Co přišlo jarní poštou* poprvé kompletní přehled deseti slovních druhů: spojky zde jako příklady reprezentují *a* a *nebo*. V dalším žlutém rámečku jsou jako spojky uvedeny *a, ale, protože*, ve cvičeních se pracuje ještě s *proto* a *když*. Třebaže spojka *ale* není ani v těchto výkladech výrazněji akcentována, nedá se popřít, že *ale* jako spojku děti znají z hodin češtiny od 2. ročníku, proto ji později ve 3. ročníku mohou využívat při vytváření vzorců souvětí a při kreativní práci s nimi.

- 1 Uplatňování lineárních grafů souvětí v naznačené podobě pokládáme za užitečnou oporu a vhodný příklad práce s modelem v hodinách češtiny u žáků mladšího školního věku. Je škoda, že ne všechny aktuálně používané učebnice ČJ pro ZŠ s nimi na 1. stupni náležitě pracují, srov. např. výhrady autorky tohoto textu k učebnicím Český jazyk z nakladatelství Nová škola od autorského kolektivu vedeného Hanou Mühlhauserovou v příspěvku Svobodová, 2018, s. 117–119.
- 2 Jde o doplňovací cvičení, kam mají žáci dosadit místo vodorovné čáry slova z nabídky: *tam, do, úspěch, ale, vyhrávat, sprcha, dobrá*; tato slova pak mají rozdělit na ohebné a neohebné slovní druhy.

Dovolíme si už v této části výkladu malou odbočku, která s ním nesouvisí jen zdánlivě. Mohlo by se zdát, že naše podrobné a cílené sledování spojky *ale* v edukačních materiálech už od 1. stupně základní školy je nadbytečné, ale opak je pravdou. Na jejím příkladu chceme dokumentovat, jaký postup – v komunikačním duchu – je žádoucí. Čím dříve se dětem co nejzajímavěji, a přitom pravidlivě ukáže, jak jazykové prostředky fungují v živé komunikaci, jak žáci svá sdělení mohou různě proměňovat, v čem se od sebe výpovědi liší i jak se s nimi v komunikačních situacích v mluvené i v psané podobě zachází, tím snáze se přemostíme od nudného učení „o češtině“ k pozorování pestré komunikační praxe. Nemělo by být pravidlem, že jako učitelé nebo tvůrci učebnic potřebné teoretické poučení odbudeme nebo zjednodušíme až k naprostému zkreslení jeho podstaty. Cenné je sledovat „jazyk kolem sebe“ třeba i přímo při výukové komunikaci. Pokud sám učitel jazykovým jevům rozumí nedostatečně a probírá je mechanicky, neměl by se pouštět do inovací ani do tvorby návodných nebo mnemotechnických pomůcek, neměl by k nim sahat ani tehdy, pocházejí-li z nejistých zdrojů. Podobné varování včlenila do úvodu předznamenávajícího kolektivní monografii plzeňských bohemistů Čechová (Čechová – Spěváčková, 2019). Konstatuje zde na s. 7 doslova: „Při vybírání příruček se vyhněme nakladatelstvím a autorům, kteří chrlí publikace pochybné úrovně (...). Obdobně opatrně bychom měli pracovat i s internetovými prameny, jež nabízejí rychlé a pohodlné získávání informací, ale studenti a někdy ani učitelé si neuvědomují, že ty neprocházejí oponenturou ani redakční úpravou, takže nemusí být spolehlivé.“³ Autorka ve stejném textu (tamtéž, s. 8) podtrhuje význam pevných základů osvojených na 1. stupni ZŠ, ty se totiž velmi těžko – a mnohdy i marně – v pozdějších letech přeučují, „protože nejdříve osvojené poznatky v myslích nositelů sverepě přetrvávají“.

Na učivo o spojkách jako slovním druhu a jejich použití ve vzorcích souvětí (ze s. 61) se navazuje v ČJ 3 Fraus až na s. 139, tam žáci najdou toto podrobnější poučení, kam je třeba umístit interpunkční čárku: „Před spojkami se obvykle píše čárka. Čárka se většinou nepíše před spojkami *a*, *i*, *ani*, *nebo*.“ Oceňujeme, že díky formulaci poučky s „obvykle“ je ponechán prostor i pro jiné případy, pro které neplatí, že čárka se ocitne těsně před spojkou, nicméně i tak se tu dvakrát vyskytlo tvrzení o psaní čárky „před spojkami“. Tím se znesnadňuje cesta k ukázkám a objasnění případů velmi frekventovaných souvětí se spojkou *ale*, které dokumentují posun této spojky až dovnitř druhé (připojované) věty (srov. dále

3 Není cílem tohoto příspěvku analyzovat vážné nedostatky a věcné omyly, které se dají najít v různých mnohdy vyložené laických radách a doporučeních ke školnímu učivu češtiny, nicméně je třeba před jejich nekritickým přejímáním varovat zvláště v době nucené výuky na dálky, kdy se k nim obvykle uchylují žáci i rodiče.

v 3. části).⁴ Proto také nepokládáme za ideální opakovat ve škole stále to, že čárka se píše (nebo nepíše) **před** jistými spojkami. Žáci si takové pravidlo zbytečně fixují místo toho, aby od počátku výkladů o větách a souvětích vnímali hranice vět ve větných celcích a uvědomovali si, že čárky je zapotřebí napsat v souvětí **mezi větami**, je-li k tomu důvod.

Vrátíme-li se ještě k dalším poučkám o spojkách a interpunkci, jak je žákům předkládají či připomínají učebnice ČJ 4 Fraus a ČJ 5 Fraus, zjistíme, že pokračují ve stejné linii, jaká byla zachycena v nižších ročnících 1. stupně. Konkrétně v ČJ 4 Fraus na s. 97 narazíme v modrém rámečku na toto znění: „Připomeňte si, před kterými spojkami se většinou nepíše čárka.“ Rovněž v ČJ 5 Fraus se zdůrazňuje na s. 105: „Před spojkami se většinou píše čárka“.

2. Poučení o spojkách a částicích v učebnicích pro ZŠ a v odborných zdrojích

Zkušenosti, které zde sdílíme, jsme načerpali díky kontaktům se školami v regionu, a to zejména při kontinuálním sledování upadající znalosti syntaktického pravopisu, konkrétně interpunkce.⁵ Právě u interpunkce se ukazuje, že ve školské praxi se dává přednost zjednodušeným formulcím se stručným poučením, před kterými spojkami se čárka nepíše, a před kterými naopak musí být vždy. Vzhledem k tomu, že interpunkční pravopis nepatří k preferovanému učivu 1. stupně, nepožívají užívané učebnice tyto pasáže komplexně a neakcentují je. S takto neupevněnou vstupní znalostí/neznalostí interpunkce postoupí žáci na 2. stupeň. Nejsme myslím daleko od pravdy, když přidáme pochybnost, zda by se situace nyní v období poznamenaném omezeními a výukou na dálku mohla začít nějak zlepšovat. Ve školách, které jsme navštívili v předchozích letech, kdy to ještě bylo fyzicky možné, protože neplatila protikoronavirová opatření, jsme v našem

4 Poučky v učebnicích Fraus pro 1. stupeň jsou sice věcně správné, chybí jim však podle našeho mínění adekvátní propojení s dostatečným množstvím příkladů, které jsou skutečně živé a komunikačně zakotvené. Tento rys lze pochopitelně překlenout přímo ve výuce cestou přidání, vymyšlení nebo vyhledávání dalších dokladů na platnost poučky. Alarmující naopak je, když některé učebnice ČJ, i když jsou opatřené doložkou MŠMT, přinášejí o spojkách a interpunkci vstupní poučení zavádějící, jako např. to, které uvádí Hravá čeština z nakladatelství Taktik. Tam je dětem ve 2. ročníku představena poučka o souvětí v matoucím znění: „Souvětí se skládá ze 2 nebo více vět jednoduchých. Mezi nimi se píše čárka (,), čárka a spojka (, ale) nebo jen spojka (a)“. Kromě toho, že se nemístně směřuje úloha čárky a spojky, nedá se tvrdit, že věty v souvětí jsou jednoduché: pokud věta patří do souvětí, už není jednoduchá, nicméně ve školních poučkách mnohde takto figuruje, a to nejen v učebnicích Taktik.

5 Viz blíže Svobodová, J., 2017; Svobodová, J., 2018.

regionu zjistili, že hojně používanou řadou pro výuku češtiny na 2. stupni ZŠ jsou učebnice z ČJ nakladatelství Fraus,⁶ těm budeme tedy věnovat pozornost jako zdroji materiálu a využívaných definic morfologického i syntaktického charakteru. V těchto učebnicích oceňujeme, že jsou celkově přehledné a co do řazení problematiky systematicky zpracované. Ve vztahu k výuce syntaxe jsou žákům předkládány plošné grafy souvětí, v nichž se odráží struktura souvětí a syntaktická úroveň dílčích vět, použité spojovací výrazy (spolu s jejich morfologickým zařazením) i kladení interpunkční čárky. Škoda jen, že tyto plošné grafy souvětí postrádají propojení na předchozí lineární vzorce souvětí z 1. stupně.⁷

Množství interpunkčního učiva obsahují učebnice ČJ 8 Fraus a ČJ 9 Fraus, a to včetně dostatku (možná až nadbytku) cvičení na doplňování vynechané interpunkce, případně na korekci pravopisných chyb, mezi nimi interpunkčních. Ne všechny zvolené ukázky se jeví jako vhodné pojaté, resp. promyšlené spojené s úkoly k řešení. Porovnáme-li klady a zápory, celkově u této řady učebnic ČJ pro 2. stupeň vynikne především vysoká náročnost a předimenzovanost, na niž už dříve poukazovali učitelé ze škol v regionu. Výtky se týkala také syntaktických pasáží a řady interpunkčních detailů v komplikovaných textech, které méně motivovaného žáka spíše odradí, než aby ho k češtině přilákaly. Pro vysokoškolského učitele z toho přesto plyne jedno cenné poučení: při přípravě příštích češtinářů na půdě univerzity není možné syntax včetně interpunkce a jejích nástrah pustit ze zřetele a poznatky z praxe škol je třeba implementovat do didaktizované části výkladů, které rozhodně nemohou setrvat jen ve vysoce teoretické rovině.

Jeden z dalších didakticky důležitých momentů vysokoškolské přípravy příštích češtinářů je upozornit na morfologicko-syntaktické posuny při chápání transpozic slovních druhů. Týká se výrazně spojek a částic, jejichž hranice je rozvolněná: existují „ryzí“ spojky, ale je mnoho takových, které ke spojkám přešly nebo (postupně) přecházejí od jiného slovního druhu, zejména od částic, ale také od zájmen nebo příslovčí. Z pohledu syntaktického je vhodnější nikoli trvat na čistě morfologické podstatě výrazu, z něhož se v konkrétní komunikační situaci a vlivem vývojové dynamiky jazyka stal zjevný a fungující spojovací prostředek (neboli konektor – o něm viz níže), který tedy něco s něčím spojuje (nepochybně má funkci rázu spojovacího – to znamená vlastně spojky), než lpět

6 Tím se zjištěný stav značně liší od 1. stupně, kde jsou učebnice ČJ z nakladatelství Fraus využívány minimálně.

7 Působí to navenek, jako by učebnice ČJ Fraus ani nevznikly ve stejném nakladatelství v rámci totožné řady. Odlišné autorské kolektivy spolu patrně nekomunikovaly. Na 2. stupni se pořadí vět v souvětích v grafech značí římskými číslicemi před značkou pro vedlejší větu **V** nebo hlavní větu **H**, zatímco na 1. stupni platila společná značka **V** pro větu a číslování vět se připojovalo až za toto písmeno, a to arabskými číslicemi.

na prapůvodním zařazení např. k částicím. Dá se potvrdit, že v aktuální komunikaci se objevují výrazy s platností/funkcí jasného konektoru (čili už slovnědruhově spojky), u nichž původně platilo jiné (výlučné) slovnědruhové zařazení. Vedle stále hojnější spojkové platnosti se některé původní částice (*ovšem*; *nicméně*) souběžně vyskytují v textech i v původní platnosti částic.⁸ Je obtížné, ne-li nemožné vštípit tyto nuance žákům na ZŠ, i když učitel by se s nimi měl umět poradit: nevypichovat je a nenutit žáky k jejich preciznímu zařazení, ale pojmout je spíše ilustrativně se zřetelnými doklady, které osvětlí jejich aktuální výskyt v konkrétních komunikačních situacích.

Dodejme, že školní učebnice ČJ z nakladatelství Fraus k tomuto řešení příliš nepřispívají a učiteli situaci neusnadňují. Žákům se jako částice představují od 2. ročníku ZŠ zejména slova typu *ať* a *kéž*, která většinou stojí na začátku věty – uvozují ji. Odpovídá tomu i vymezení v ČJ 3 Fraus na s. 150: „Slova, která vyjadřují přání, zvolání nebo zvýraznění, jsou částice, např. *ať*, *kéž*. Také slova *ano*, *ne* jsou částice.“ Obě typické částice *ať* a *kéž* jsou připomenuty také v ČJ 4 Fraus, a to na s. 31 v tabulce s přehledem slovních druhů. Přitom už v učebnici ČJ 2 Fraus najdeme ve výchozích textech i pěkné uplatnění částicového *ale*, srov. např. v textu *Pomáháme uklízet* na s. 42: *Maminka se usmívá: „To mám ale pomocníky!“* Pojetí částic ve výuce češtiny by si zasloužilo revizi, aby dětem nezůstala z doby mladšího školního věku v hlavách jen od kontextu oprostěná dvojice částic *ať* a *kéž* a dvojice *ano* – *ne* coby jediných výrazných reprezentantů částic.⁹

Na 2. stupni se žáci z učebnic Fraus o částicích mnoho nového nedozvídají. Ve vymezení na s. 70 v ČJ 7 Fraus mají poučku: „Částice jsou slova neohebná, která zpravidla uvozují samostatné věty a naznačují jejich druh nebo vyjadřují různý postoj mluvčího.“ Příklady se kupodivu liší od těch, které se používaly na 1. stupni v učebnicích totožné řady: *nechtě*, *kéž*, *což*. Ve vztahu k našemu přístupu, který chce důsledněji propojovat komunikační realitu se školním vymezením slovních druhů, vyznívá nadějně formulace pod poučkou o druzích spojek podřadících a souřadících v ČJ 9 Fraus na s. 52: „Funkci spojky může mít i jiný slovní druh“, i když takové sdělení je obecné, dosti mlhavé a bez jediného příkladu. Kromě toho kontrastuje s otázkou umístěnou hned vedle rámečku se spojkami, v níž se

8 V Naší řeči probíhala už dříve diskuse o výrazech *ovšem* a *nicméně*, srov. např. <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7341> nebo <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6957>. Mý se těmto výrazům ve spojkové platnosti věnujeme širě v samostatné kapitole připravované kolektivní monografie *Čeština v edukaci: lingvistika a didaktika*, viz dále v poznámce 11.

9 Nekula v NESČ (czechency.cz) poukazuje v hesle o částicích (partikulích) na to, že jak v české, tak ve světové lingvistické tradici bývaly na periferii zájmu badatelů, protože pozornost tradiční lingvistiky byla zaměřena na psaný jazyk, „zatímco částice jsou především fenoménem jazyka mluveného“. Příklady viz dále v poznámce 20.

opět akcentuje ono školsky tradiční psaní čárky před spojkou: „Je možné užít spojku a nepsat před ní čárku?“

Zastřešující termín, který se uplatňuje v souvětí a textové syntaxi pro označení prostředku, jímž se zajišťuje propojení dílčích vět v rámci souvětí nebo vět-ných (či textových) celků navzájem, zní **konektor**. V *Novém encyklopedickém slovníku češtiny online* (NESČ) se uvádí, že konektory lze „charakterizovat jako specifické výrazové prostředky, které umožňují porozumět významovému vztahu mezi elementárními textovými jednotkami nebo částmi textu či návaznosti elementární textové jednotky na předchozí kontext, tj. lze je chápat jako formální prostředky textové koheze (spojitosti), které svou sémantikou umožňují rozpoznat významové vztahy mezi textovými jednotkami, tj. jejich koherenci (soudržnost)“. Náročná definice naznačuje, jak obtížné je propojit přesné teoretické formulace z oblasti současné lingvistiky se školním učivem, případně jak nesnadné je překonat propast zejíci mezi abstraktní teorií probíranou na vysoké škole a každodenními problémy školní výuky češtiny. Pokud bychom se chtěli pokusit o sblížení odborného a praktického pohledu na konektor, pak by stačilo uvědomit si, že tatáž spojka (coby konektor) – v našem případě odporovací *ale*, jemuž se zde věnujeme – nemusí spojovat pouze slova nebo věty, ale že se dá uplatnit i mezi samostatnými větami či souvětími. V širším smyslu pak platí, že konektory fungují jako svorníky v textu, propojují, spínají/spojují jejich složky podle významu tak, aby text byl textem, a ne tříští. Není podstatné, jakého původu daný konektor je nebo zda patří mezi morfologické spojky, primárně jde o jeho **spojuvací funkci**. Zapsané příklady (1), (2) a dvojice (3) a (4) upřesní, oč se jedná v případě konektoru/odporovací spojky *ale*.

(1) *Toto učivo je zajímavé, **ale** náročné.*

(2) *Prodlouží se čas na vypracování maturitních testů, **ale** podoba samotných testů se nezmění.*

První dva příklady (1) a (2) nepředstavují z pohledu školní výuky spojek a kladení interpunkční čárky nic překvapivého: před spojkou *ale* se v textu ocitla čárka přesně tak, jak to tvrdí klasické školní učebnicové poučky už od 1. stupně ZŠ, aniž se ještě dětem mladšího školního věku předkládá třídění spojek podle významových poměrů. Příklad (1) zkrátka reprezentuje užití spojky *ale* mezi slovy, příklad (2) mezi větami v souvětí. Problém vyvstane až v případě aktualizovaného slovosledu v dalších ilustrativních příkladech, které přebíráme z komunikační praxe a na něž už se nedá aplikovat tato výše zmíněná obvykle zjednodušená učebnicová poučka o čárce před spojkou.

(3) *Prodlouží se čas na vypracování maturitních testů, podoba samotných testů se **ale** nezmění.*

(4) *Prodlouží se čas na vypracování maturitních testů. Podoba samotných testů se ale nezmění.*¹⁰

Pro osvětlení těchto dvou typů připojujeme rozbor a modely obdobných konstrukcí komunikátů v části 3.

3. Spojka *ale* versus částicové *ale* v komunikačních situacích a textech

Než přikročíme k rozboru příkladů (3) a (4) s tzv. vnořeným *ale*,¹¹ nahlédneme do dalších zdrojů poučení o interpunkci, které by se ve školách mohly využít. Formulace pravidla o kladení čárky ze školního vydání *Pravidel českého pravopisu* (PČP) nebo z elektronické *Internetové jazykové příručky*, případně knižní podoby její výkladové části, která poprvé vyšla v roce 2014 pod názvem *Akademická příručka českého jazyka* (APČJ)¹² a je opatřena schvalovací doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, je poněkud jasnější. Například v PČP se o čárce v souvětí píše, že se pomocí ní **oddělují** věty v souvětí, nejsou-li spojeny spojkami *a*, *i*, *ani*, *či* s významem slučovacím. Zřetelnější je i poučka o psaní čárky v souvětí ze s. 86 APČJ, bohužel tam zůstala bez příkladů: „Čárku nepíšeme před spojkami *a*, *i*, *ani*, *nebo*, *či*, pokud jde o spojení vět hlavních či vedlejších ve slučovacím poměru. Jsou-li však věty spojeny v jiném poměru než prostě slučovacím, **oddělujeme** je čárkou.“ Naše příklady níže doloží, že u popsanych variant uplatnění vnořeného *ale* by zjednodušené chápání poučky o „psaní čárky před spojkou *ale*“ žáky limitovalo a mátló. Správným řešením není ani snaha vydávat každé takto „odlišné“ *ale* za částici.¹³

Varianty (3) i (4) nacházíme v celé řadě rozmanitých sdělení napříč žánry, dají se doložit rovněž z učebnicových textů pro žáky mladšího školního věku.

- 10 Výrazně řidší než varianta (4) je podle našich pozorování podoba bez vnořeného *ale*. V té jsou dílčí věty mezivětně/nadvětně spjaty pomocí *ale* v čele druhé z nich: *Prodlouží se čas na vypracování maturitních testů. Ale podoba samotných testů se nezmění*. Takové případy zatím pomijíme a nezačleňujeme je ani do výběrového korpusu autorky (VKA, podrobněji v části 4).
- 11 Vlastní termín „vnořené *ale*“ jsme poprvé použili pro typy, jaké zde probíráme, na konferenci Didaktické impulsy v Ostravě 16. 2. 2019 v příspěvku *Kam s ní? O interpunkční čárce v souvětí*. Pracujeme s ním i v kapitole připravené do kolektivní monografie PdF Ostravské univerzity *Čeština v edukaci: lingvistika a didaktika*. Doklady na vnořené *ale* čerpáme v tomto textu výhradně z VKA, tedy výběrového korpusu autorky, viz dále v části 4.
- 12 2., upravené vydání APČJ je z roku 2019.
- 13 Na internetu na tyto jednoduché „svěpomocné“ rady narazíme často, srov. např. převzatá (neupravená) ukážka: *Zdravím, jakmile je ALE spojkou, píšeme čárku vždy, je to tak? Když je ALE částice, tak čárku nepíšeme. Horší je poznat kdy jde o spojku a kdy o částici*. Čerpáno z: <https://www.poradte.cz/skola/>.

Ilustrativní příklady vybíráme z vlastního souboru (označeného jako VKA), který sdružuje 402 dokladů na vnořené *ale*:

Varianta (3) – doklady:

*Myslivci mají krmiva pro zvěř dost, v přírodě **ale** chybí voda.*

*Hrad, mrak, řepa, řev. Pro většinu dětí jsou to zcela běžná slova, pro mnoho předškoláků **ale** představují tvrdý oříšek.*

*Jeden se styděl, druhý se **ale** nelekal ničeho.*

Varianta (4) – doklady:

*Šimon s bratrem Michalem doma uklízejí. Došel jim **ale** čistící prostředek.¹⁴*

*Je celý grošovaný. Ocas a hřívu má **ale** běloučkou.¹⁵*

*Ledové sochy na Pustevnách budou! Organizátoři **ale** zatím neznají termín výstavy.*

Existují i komplikovanější konstrukce, např. takové, kde za (formálně) jednoduchou větou následuje souvětí s vnořenou odporovací spojkou *ale*; spíše ojedinelé je opačné pořadí od souvětí k (formálně) jednoduché větě; typ označíme jako variantu (5). Dalšími variantami jsou takové, že vnořené *ale* se ocitá jako konektor/spojka v členitějších souvětích, a to buď v rámci jediného nepřerušného rozsáhlého souvětí jako u varianty (6), anebo u souvětí osamostatněných jako u varianty (7), kde bývá konektor/spojka *ale* vnořený ve druhém osamostatněném (graficky odděleném) souvětí.

Varianta (5) – doklady:

*Milovat knihy děti nenaučíme. Zajistíme **ale**, aby měly Přístupnou školu online.*

*Jakub má Aspergerův syndrom, tedy formu autismu. Viktor Sekanina, který náročnou roli musel zahrát, **ale** poruchu autistického spektra nemá.¹⁶*

*Občas na nedalekou louku přiběhnou srnky. Minulý týden v pátek **ale** mladá maminka Ivana Pavlíková zahlédla z okna svého rodinného domu v Raspenavě na Liberecku zvíře, které vypadalo jako vlk.*

*Registrace vakcín proti covidu-19 je centralizovaná přes Evropskou lékovou agenturu, výjimku může vydat pouze ministerstvo zdravotnictví. To podle mluvčí **ale** nic takového nechystá.*

Varianta (6) – doklady:

*Osloveným lidem nejčastěji vadí, že se nebudou moct potkávat s rodinou, najdou se **ale** také lidé, kteří omezení pohybu mezi okresy chápou a nová opatření budou dodržovat.*

14 Příklad pochází ze s. 45 ČJ 2 Fraus.

15 Příklad pochází ze s. 74 ČJ 2 Fraus.

16 Příklad je interpunkčně zajímavý: čárka se ocitla před vnořeným *ale* vlivem předchozí vložené věty, takže čárka je ve skutečnosti umístěná za touto větou. Srov. stav bez vložené věty: Viktor Sekanina *ale* poruchu autistického spektra nemá.

Pracuju z domova, chybí mi pracovní kolektiv a s přáteli se vídám minimálně, současný stav **ale** vnímám jako velkou šanci něco změnit a udělat si prostor na věci, na které jinak nezbude nikdy čas.

Nadále platí, že vyučující mohou zkoušet dle svého uvážení prezenčně i online ve všech dostupných formách, studenti **ale** musí mít předem informace o průběhu a podmínkách zkoušení.

Varianta (7) – doklady:

Liška se zaradovala, že narazila na hlupáka. Najednou **ale** vyběhl pes a prohnal ji tak, že sama cestu domů nenašla.¹⁷

Čeští školáci jsou aktivní, dvě třetiny z nich pravidelně sportují. Vyžití v klubech a kroužcích **ale** ještě neznamená, že mají pohybu dostatek.

Theodor Dreiser v roce 1912 pobýval v Evropě a chtěl se vrátit domů na Titaniku. Jeho anglický nakladatel mu **ale** doporučil, ať cestuje levnější lodí, a tím mu pravděpodobně zachránil život.

Na případnou námitku, že takto komplikované případy se pro školní výuku nehodí, dodáváme, že se vyskytují třeba i v pohádkách, učebnicových textech nebo v žákovských a studentských pracích. Stačí si jen všimnout textu a různých jiných komunikátů kolem sebe. Doklady nemusí být ani příliš rozsáhlé, viz následující stručný příklad na variantu (7): Strýček jí říkal, že jednorožci neexistují. Ema **ale** věděla, co vidí. Stejného typu jako varianta (7) je příklad vypsaný z učebnice ČJ 9 Fraus ze cvičení 2 na s. 84. I v něm se vyskytlo vnořené nadvětné **ale**, v řešení pak nenáležitě vyhodnocené jako částice: Mýval vypadá na první pohled tak roztomile, že téměř každý milovník zvířat zatouží mít ho doma. Mývalové jsou **ale** vzteklá samotářská zvířata a tyto jejich vlastnosti se chovem v zajetí nijak nemění.

Příklady, které zde uvádíme u jednotlivých variant, jsme sice čerpali z psaných textů, u mnohých z nich je ovšem zjevný jejich mluvený původ: vyskytovaly se například v zapsané přímé řeči, byly zachyceny v médiích v rozhovorech s různými osobnostmi, případně pocházejí z webů rozhlasových i televizních stanic.¹⁸ V této fázi vyhodnocování získaného materiálu není cílem rozhodnout, který konkrétní příklad je spíše původu mluveného a který psaného, zvláště když je zřejmé, že rysy mluvenosti se v různých textech prolínají a mísí s rysy psanosti. Tím dochází ke stírání rozdílů.

V žádné z používaných učebnic ČJ pro ZŠ, které jsme měli k dispozici, jsme nenašli poučení o zřetelném trendu využívání vnořeného **ale** v platnosti typické odporovací spojky, který lze doložit jak v mluvených projevech, tak v textech psaných. To neznamená, že učitelé by žákům toto doplnění nemohli zprostředkovat.

17 Příklad pochází ze s. 30 ČJ 3 Fraus.

18 V médiích typu rozhlasu a televize je naopak velmi časté, že text předávaný posluchačům či divákům ústní formou je vlastně čtený: to znamená, že má psané pozadí.

S ohledem na požadovaný komunikační aspekt výuky ČJ v současné škole by rozhodně bylo užitečné se o vnořeném¹⁹ spojkovém *ale* zmínit a opřít takové poučení právě o pozorování živé současné komunikace ve škole i mimo ni. Nadto by nám uvedené zapsané příklady umožnily zpřesnit poučku o psaní čárky nikoli „před spojkou *ale*“, nýbrž mezi větnými celky / větami, které tato spojka navzájem spájí v odporovacím významovém poměru. Rozhodně nedoporučujeme plošné a mechanické řešení, které by spočívalo v tom, že všechny jiné pozice *ale* než těsně za interpunkční čárkou, tj. v čele další připojené věty, by se braly jako doklad na výskyt částicového *ale*. Rozdíl mezi *ale* jako spojkou a *ale* jako částicí se dá velice dobře ozřejmit na vhodných živých příkladech, aniž se akcentuje jejich pozice. Srov. např.:

Chtěl přijít, ale nakonec si to rozmyslel. / Chtěl přijít, nakonec si to ale rozmyslel. (spojka)

*Ty jsi ale popleta! / Ale ty jsi popleta! Tohle je ale opravdu zajímavý příklad! / Ale tohle je opravdu zajímavý příklad! (částice)*²⁰

4. Dva typy vnořené spojky/konektoru *ale* – analýza dokladů

Jak bylo osvětleno v 2. a 3. části tohoto textu, popisujeme zde dva typy výskytu vnořené odporovací spojky *ale*. V duchu vymezení z NESČ by bylo možno uplatňovat i souborný název konektor, ten však je teoreticky chápán výrazně šíře a zahrnuje patrný přesah do nadvětné syntaxe a stylistiky, proto pro naše účely doporučujeme označení **vnořená spojka *ale***. Doklady na vnořené *ale*, s nimiž zde pracujeme, pocházejí z výběrového korpusu autorky (VKA), průběžně shromažďovaného z dostupných zdrojů v rozmezí let 2018 až 2021. Obsahuje různorodé příklady zachycené napříč žánry, zejména z publicistiky, z beletrie pro dospělé i pro děti, z učebnic, z propagačních a reklamních textů, z popularizačních a odborných příruček, z jednací i pracovní korespondence, z elektronických zdrojů, jako jsou weby měst nebo organizací a spolků apod.

Cíleně budovaný korpus pro tuto analýzu se skládá ze 402 položek, vesměs dokládajících buď (a) **vnořené *ale* vyskytující se v rámci/uvnitř jediného souvětí** (můžeme mu pro přehlednost říkat také jednoduché vnořené *ale*), anebo (b)

19 Námí zavedený termín vnořená spojka koresponduje s pohledem na vnořenou větu, o níž píše Karlík (srov. <https://www.czechency.org/slovník/HYPOTAXE>).

20 Zvlášť u částic je pokaždé třeba nastínit/využít příslušnou komunikační situaci, viz v poznámce 9. Srov. text s použitou částicí ze s. 63 ČJ 2 SPN: *To jsou ale pěkně popletené věty!* Podobně i náhodně vybrané příklady na vnořenou částici *ale* z ČNK: *Jé, ten hrníček je ale rozkošný!*; *Panejo, to je ale šťastná náhoda!*; *Páni, to je ale kus chlapa!*; *Tys tomu ale dal!*; *Sakra, to je ale trapas.*

vnořené *ale* vyskytující se v komplikovanějších případech a mající charakter mezivětně/nadvětně fungujícího konektoru/spojky.²¹

Vybíráme z VKA další ilustrativní doklady na obě skupiny:

(a) Jednoduché vnořené ***ale***:

*Rodiče chodili po lese a volali, Honzík se **ale** neozýval.*

*Královi vojáci se chystali zaútočit, drak měl **ale** vlastní plány.*

*Získal nominaci na Českého lva, křišťálovou sošku si **ale** neodnesl.*

*Rodina s malým dítětem v kočárku je teď o víkendu u rodiny v Příbrami, stále **ale** bydlí v Praze.*

*Doplňky na bázi palmového tuku přidávají kanadští farmáři do krmiv pro krávy už léta, loni v létě se **ale** tyto doplňky začaly používat ve vyšší míře.*

(b) Mezivětně/nadvětné vnořené ***ale***:

*V novém filmu si Tom a Jerry opět půjdou po krku. Násilí se z dětské tvorby **ale** spíše vytrácí.*

*Měsíc čekala na výzvu, že si může rezervovat termín. To se jí **ale** z neznámého důvodu nepodařilo.*

*Původně chtěl malovat pouze obrazy. V roce 1942 **ale** začal pracovat jako animátor ve zlínských filmových ateliérech.*

*Rozkvetlým záhonem sněženek se může pochlubit například i Jana Brychová z Jesenice. Sněhobílé květy **ale** nejsou jediným poslem jara.*

*Dokončení projektu považují za prioritu svoji i svého výzkumného týmu. Jeho dokončení je **ale** podle mě důležité i pro schopnost společnosti kvalitně žít v budoucnu v rychle se měnících klimatických podmínkách.*

Co do zastoupení obou skupin se v našem souboru VKA ukazuje jako početnější skupina (a), která tvoří asi 60 % všech zaznamenaných výskytů vnořené *ale*, kdežto menší skupina (b) je reprezentována 40 %. Je třeba poznamenat, že kdybychom ve VKA nesledovali pouze písemné záznamy o výskytu vnořené *ale*, nebylo by možné hranici mezi skupinami (a) a (b) stanovit, oba typy totiž v řeči ne vždy rozeznáme. V souvislosti s tím, že velké množství dokladů jsme si opatřovali při sledování elektronických médií, vyzorovali jsme, že značný počet konstrukcí s vnořeným *ale* se v textech vyskytuje jako **titulek**.²² Představují více než čtvrtinu záznamů ve VKA. I zde platí, že častější jsou doklady na skupinu

21 Základní příklady byly uvedeny už ve 2. části tohoto textu s označením (3) pro typ (a) a (4) pro typ (b) s tím, že u komplikovanějšího typu (b) byly zaznamenány také další (rozsáhlejší textové) varianty, které můžeme brát jako podtypy skupiny (b), viz příklady očíslované výše ve 2. části jako varianty (5) až (7).

22 Titulků bylo mezi 402 výskyty celkem zachyceno 109, tj. 27,1 %. Přepisujeme je zde bez koncové tečky. Pro kreativního učitele se nabízí možnost využít je jak v hodinách češtiny coby zajímavé živé syntaktické konstrukty, tak v rámci mediální výchovy. Téma už dříve zpracovala v podnětné bakalářské práci Januszková, 2018.

(a) než oddělená (tečkou rozčleněná) vyjádření ze skupiny (b).

Ukázky titulků ze skupiny (a):

*Rozhodně zhubnete, tuk to **ale** nebude*

*Epidemie oslabuje, vyhráno **ale** rozhodně není*

*Roušky v ulicích jsou povinné, část lidí je **ale** nenosí*

*Senioři chtějí vakcíny, systém objednávek je **ale** děsí*

*Český lev za rok 2020 vzhlíží k Šarlatánovi, nejvíce si **ale** všímá Krajiny ve stínu*

Ukázky titulků ze skupiny (b):

*Vláda schválila tři novinky. Klíčové jednání ji **ale** teprve čeká*

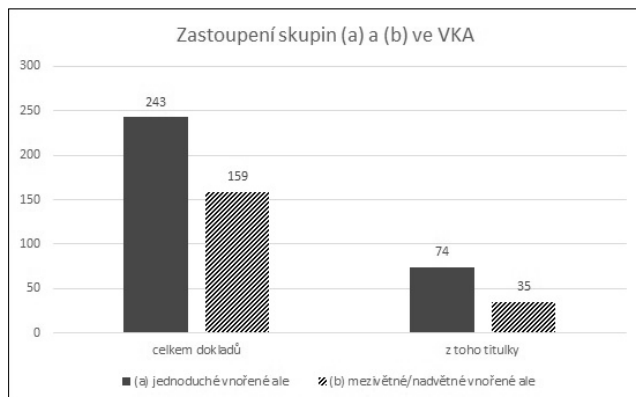
*Skiareály jsou připravené v pondělí otevřít. Vše **ale** ještě řeší s právníky*

*Rakouské ledovce už zachránit nejde. To **ale** není ten největší problém*

*S úspornou ledničkou můžete ušetřit tisíce. Áčko se třemi plusy už **ale** nenajdete*

*Pyšná princezna je nejoblíbenější česká pohádka všech dob. Hercům **ale** pohádkový život nepřinesla*

Poměry uvnitř VKA přehledně zachycuje připojený graf.



5. Závěry a výhledy pro komunikačně pojatou výuku češtiny

Vzhledem k tomu, co bylo výše popsáno i rozebráno z pohledu teoretického a výukového, doporučujeme pro základní školu a pro učitele češtiny:

a) Neodtrhovat výuku mluvnice a slohu od pozorování jazykové reality a textů, které žáky obklopují. Co nejčastěji ilustrovat školní definice nebo mluvnická vymezení (slovních druhů, větných členů atd.) pomocí srozumitelných konkrétních příkladů z pestré komunikační praxe, nejlépe také přímo z probíhající výukové komunikace. Tím si žák uvědomí, že školní hodiny češtiny nejsou zbytečné ani samoúčelné. Je třeba vycházet z toho, že už žák na konci 1. stupně ZŠ se začíná orientovat v používání prostředků k ozvláštňování komunikátů v podobě mluvené i psané. Znamená to například, že chápe i funkčně využívá výpovědi zvolací povahy s částicovým *ale*, i když to se nemusí vždy objevit jen v iniciální pozici (*Ale to je krásné překvapení! / To je ale krásné překvapení!*), že se postupně učí podle potřeby variovat souvětí v textech tak, aby docílil pestrosti a vyhnul se hromadění totožných spojovacích prostředků (srov. např. *Sopka Etna se (sice) probudila ze spánku, ale/avšak obyvatelé Sicílie ohrožení nejsou. / Sopka Etna se probudila ze spánku, obyvatelé Sicílie ale/však ohrožení nejsou. I když se sopka Etna probudila ze spánku, obyvatelé Sicílie ohrožení nejsou. / Sopka Etna se probudila ze spánku, přesto nejsou obyvatelé Sicílie ohrožení.; Vláda (sice) povolila otevření obchodů s obuví a oblečením, ale/jenže/jenomže/ovšem prodávat se směl pouze sortiment pro děti. / Vláda povolila otevření obchodů s obuví a oblečením. Prodávát se ale/ovšem směl pouze sortiment pro děti.*).

b) Účelně pracovat s modely typu vzorců/grafů souvětí, které mohou poskytovat kvalitní oporu jak pro výuku interpunkčního pravopisu, tak současně pro kreativní práci žáků a vytváření pestrých variantních vyjádření ve slohových pracích.²³ Čistě mechanická práce s modely se naopak míjí účinkem. Je třeba vidět model opravdu jen jako základní schéma, napevno nespojovat zapisovanou čárku a použitou (souřadící) spojku, v našem případě *ale*, které může být i vnořené dál ve větě.

c) Oprostit se od školsky upravených pouček typu „čárku píšeme před spojkou“, které jsou vinou zúženého pohledu na interpunkci nepřesné a zavádějící. Naopak vést žáky k pochopení toho, že čárkami se od sebe **v oprávněných případech oddělují** syntaktické výrazy, a to jak výrazy nevětné povahy (slova, sousloví), tak věty. Pak platí, že čárka se klade **mezi** tyto výrazy. Klade se tedy do souvětí i mezi věty spojené odporovací spojkou *ale*, aniž je nutné, aby toto *ale* stálo bezprostředně „za čárkou“.

d) Neustávat v odborném vzdělávání lingvistického charakteru, aby učitel sám měl potřebnou jistotu a výhled, jakými cestami se čeština ubírá a jak se dyna-

23 Před nedávnem na to poukazoval také Suda, 2017/2018. Vyzdvihoval přínos kreativní práce se schématy u syntaktického učiva v hodinách češtiny.

micky proměňuje,²⁴ a aby dokázal s využitím vhodných didaktických metod přiblížit žákům i mluvnické učivo, které na ně na stránkách učebnice nezřídka působí jako neužitečná abstrakce. Je důkazem pedagogického mistrovství, když učitel češtiny dokáže v případě potřeby transformovat mluvnické a pravopisné učivo do podoby využitelné co nejlépe komunikačně, aniž zkusí jeho pravou podstatu. Získané mluvnické a pravopisné znalosti by měly být pro žáky bonusem, nikoli zátěží, měly by posloužit žákům jako zvládnuté dovednosti nejen při školní výuce češtiny, ale zejména v nejrůznějších životních komunikačních situacích, kdy se potřebují vhodně vyjádřit, něco sdělovat písemně nebo ústně.

Použitá literatura a další zdroje:

- ČECHOVÁ, M. – SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.) (2019): *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. (From praxis to theory and back in teaching Czech.)
- Internetová jazyková příručka* [online]. Ústav pro jazyk český AV ČR, Praha. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <<http://prirucka.ujc.cas.cz/>>. (Internet Language Reference Book.)
- JANUSZKOVÁ, L. (2018): *Syntaktická charakteristika titulků v českých médiích*. Bakalářská práce. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. (Syntactic Characteristics of Subtitles in Czech media.)
- Nový encyklopedický slovník češtiny online*. Masarykova univerzita, Brno 2012–2020. Dostupné z: <<https://www.czechency.org/index.html/>> [cit. 2021-02-02].
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017): [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 2021-01-25]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>. (Framework educational program for elementary education.)
- SUDA, Z. (2017/2018): K tvořivosti v jazykovém a slohovém vyučování. *Český jazyk a literatura*, ročník 68, č. 1, s. 12–20. (Creativity in language and stylistic teaching.)
- SVOBODOVÁ, J. (2017): Syntaktický pravopis v teorii a školní výuce. In Svobodová, J. a kol. *Principy a cesty školní výuky českého jazyka*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, s. 122–145. (Syntactic spelling in the theory and school teaching.)
- SVOBODOVÁ, J. (2018): Syntaktický pravopis ve škole. *Didaktické studie*, ročník 10,

24 Na pozici odporovací spojky *ale* nově reaguje vznikající *Akademický slovník současné češtiny*, který je dostupný na webových stránkách Ústavu pro jazyk český. Oproti *Slovníku spisovné češtiny* připouští, že tato spojka nemusí nutně stát na prvním místě, ale dá se použít také „na druhém místě, příp. na dalších místech po přízvučném slově“. Dokládá to souvětím *Hosté vedli 2:1, pak ale pětkrát inkasovali*.

- č. 2, s. 116–131. (Syntax Spelling at School.)
- Použité školní učebnice češtiny:
- HOŠNOVÁ, E., BURIÁNKOVÁ, M., PIŠLOVÁ, S., ŠMEJKALOVÁ, M. (2019): *Český jazyk 2 pro základní školy*. 2. vydání – dotisk. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. (původně vyšlo 2006, 2014); v textu studie zkráceno na ČJ 2 SPN.
- LUKÁŠOVÁ, J., HERÁKOVÁ, N., DRNKOVÁ, E., OLŽBUTOVÁ, J. (2016): *Hravá čeština 2*. Praha: Taktik.
- MÜHLHAUSEROVÁ, H. a kol. (2007): *Český jazyk 2*. Brno: Nová škola.
- MÜHLHAUSEROVÁ, H. a kol. (2015): *Český jazyk 3*. Brno: Nová škola.
- MÜHLHAUSEROVÁ, H. a kol. (2005): *Český jazyk 4*. Brno: Nová škola.
- KOSOVÁ, J., ŘEHÁČKOVÁ, A. (2008): *Český jazyk 2. Učebnice pro 2. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus; v textu studie zkráceno na ČJ 2 Fraus.
- KOSOVÁ, J., BABUŠOVÁ, G., ŘEHÁČKOVÁ, A. (2009): *Český jazyk 3. Učebnice pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus; v textu studie zkráceno na ČJ 3 Fraus.
- KOSOVÁ, J., BABUŠOVÁ, G. (2010): *Český jazyk 4. Učebnice pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus; v textu studie zkráceno na ČJ 4 Fraus.
- KOSOVÁ, J., BABUŠOVÁ, G., RYKROVÁ, L., VOKŠICKÁ, J. (2011): *Český jazyk 5. Učebnice pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus; v textu studie zkráceno na ČJ 5 Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2012): *Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2013): *Český jazyk 7: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Nakladatelství Fraus; v textu studie zkráceno na ČJ 7 Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2014): *Český jazyk 8: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Nakladatelství Fraus; v textu studie zkráceno na ČJ 8 Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2015): *Český jazyk 9: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Nakladatelství Fraus; v textu studie zkráceno na ČJ 9 Fraus.
- Používané zkratky: ČNK – Český národní korpus; NESČ – Nový encyklopedický slovník češtiny online; VKA – výběrový korpus autorky.

SKUPINOVÉ FORMY PRÁCE A KOOPERATÍVNE UČENIE PRI OSVOJOVANÍ SI SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

Group Work and Cooperative Learning in the Acquisition of Slovak as a Foreign Language

Anna Gálisová

Abstrakt: Príspevok sa venuje lingvopedagogickej problematike skupinového a kooperatívneho učenia na hodinách slovenčiny ako cudzieho jazyka. Predostiera problematiku v súvislosti s terminológiou používanou v odbornej literatúre, analyzuje podstatu kooperatívneho učenia a hľadá súvislosti medzi hlavnými piliermi tohto typu učenia a teóriou osvojovania cudzieho jazyka. Na záver ponúka ako inšpiráciu možnosť využitia metodologickej príručky seriózných jazykových hier pre učiteľov slovenčiny ako cudzieho jazyka pri implementácii kooperatívneho učenia, a to prostredníctvom prezentácie jednej z hier.

Kľúčové slová: kooperatívne učenie, skupinová práca, didaktika, osvojovanie cudzieho jazyka, jazyková hra

Abstract: The paper deals with the linguopedagogical issue of group and cooperative learning in Slovak as a foreign language classes. It presents the issue in the context of the terminology used in the literature, analyses the essence of cooperative learning and looks for connections between the main pillars of this type of learning and the theory of second language acquisition. Finally, it offers as inspiration the possibility of using a methodological manual of serious language games for teachers of Slovak as a foreign language in the implementation of cooperative learning, through the presentation of one of the games.

Keywords: cooperative learning, group work, didactics, second language acquisition, language game

Kooperatívne a skupinové učenie v českej a slovenskej didaktike

Človek je kooperatívna bytosť, spolupráca je preň prirodzeným správaním (pozri napríklad Fukuyama, 2005, s. 1 – 6; Harari, 2018, s. 43 – 45, 105 – 107) a práve v spolupráci viacerých členov skupiny pri riešení problému či hľadaní odpovedí na otázky sa dá dospieť k rýchlym a kvalitným riešeniam v súčinnosti s rozvojom sociálnych a komunikačných zručností jednotlivcov. Uplatňovanie spolupráce vo vzdelávaní má svoj význam nielen pre rozvoj týchto zručností, ale aj preto, že rozvoj schopnosti pracovať s ostatnými ľuďmi, spoločne dosahovať vytýčený cieľ, konať pre tím, je v súčasnosti aktívna požiadavka zamestnávateľov na trhu práce¹. Kooperatívne učenie a vedenie žiakov k spolupráci má teda vo výchovno-vzdelávacom procese svoje miesto. Ide o taký druh vzdelávania, kde sa často uplatňuje skupinová forma práce, dochádza k rozdeľovaniu úloh a členovia skupín sú motivovaní efektívne pri spoločnej práci komunikovať. Aj vďaka tomu je kooperatívne učenie vhodné na jazykové vzdelávanie.

V oblasti všeobecnej didaktiky, ako aj didaktiky vyučovania cudzích jazykov sa možno okrem termínu **kooperatívne učenie (vyučovanie)** stretnúť s pojmami **skupinové vyučovanie** alebo **skupinová forma práce**. E. Petlák (1997, s. 215) hovorí o skupinovom vyučovaní ako o „*forme vyučovania, pri ktorom je trieda rozdelená na podskupiny s niekoľkými žiakmi, ktorí tichou prácou spoločne spracúvajú časti väčšej témy, za pomoci starostlivo vybraného, podľa možnosti samostatne zaobstaraného pracovného materiálu.*“ Vyzdvihuje pritom predovšetkým aktívne zapojenie žiakov² do procesu vzdelávania, vytváranie návykov na spoločnú prácu, podčiarkuje trvácnosť vedomostí získaných kooperatívnou činnosťou, rešpektovanie individuálnych osobitostí žiakov a rozvoj ich sociálneho života. Za možné negatíva takejto formy práce považuje riziko, že niektorý žiak v skupine môže zostať pasívny, alebo možnosť nezdravého súperenia skupín. Hoci vo svojom texte akcentuje pozitíva kooperácie žiakov, nehovorí ešte o kooperatívnom vyučovaní v takom zmysle ako H. Kasíková (1997) a jeho deskripcia skupinového vyučovania má skôr charakter skupinovej formy práce, pričom zdôrazňuje, že na rozdiel od tradičného vyučovania žiak nepracuje individuálne, ale v skupine, a že danú formu práce možno využiť v ktorejkoľvek etape vyučovacieho procesu. Svoju pozornosť obracia predovšetkým na kritériá utvárania skupín, ponúka náčrt, ako môže vyzeráť vyučovacia hodina s uplatnením skupinového vyučovania, diferen-

1 V súvislosti s požiadavkou zamestnávateľov, aby boli zamestnanci schopní spolupracovať v tíme, pozri napr. štúdiu Gandžalová – Kahancová – Kostolný – Vyskočianová, 2018.

2 V článku pracujeme s pojmom žiak, ale všetky tvrdenia sa vzťahujú aj na študentov cudzieho jazyka v rámci univerzitného vzdelávania či frekventantov v jazykových kurzoch.

kuje druhy skupinovej práce a zaoberá sa pozitívami aj negatívami tohto typu vyučovania. Vo svojom neskoršom texte však E. Petlák (2020, s. 17) nehovorí o kooperácii len v rámci tzv. skupinového vyučovania, ale pracuje aj so samotným termínom kooperatívne vyučovanie a tvrdí, že potreba prípravy žiakov na spoluprácu by mala byť vo vzdelávaní samozrejmosťou.

V publikácii I. Tureka (2010) venovanej všeobecnej didaktike sa už môžeme stretnúť s termínom kooperatívne vyučovanie. Prezentuje ho ako modernú koncepciu vyučovacieho procesu a charakterizuje ho ako spoločnú skupinovú prácu žiakov na vyučovaní. Hovorí o tom, že žiaci by mali pracovať v malých skupinách, spoločne riešiť zadané úlohy, vykonávať rôzne praktické činnosti, vďaka tomu si osvojovať vedomosti a to všetko by malo prebiehať „v atmosfére rovnoprávnosti a spolupráce“. Jeho charakteristika kooperatívneho vyučovania je veľmi stručná, vo svojom texte prezentuje požiadavky jeho efektívnej realizácie, venuje sa problematike vytvárania skupín, spôsobom práce v skupinách, ako aj pozitívam a negatívam tohto typu vyučovania, ktoré v podstate korešpondujú s tým, čo vymedzil pri skupinovom vyučovaní E. Petlák (1997).

Termín skupinové vyučovanie používa pri prezentácii skupinových vyučovacích metód v rámci aktívneho vyučovania aj D. Sitná (2013). O týchto vyučovacích metódach hovorí, že sú „ukázkou moderných, na žiaka orientovaných vyučovacích metód, ktoré formou vzájomnej kooperácie ve skupinách využívajú všechna dosud uvedená pozitiva aktivní práce žáků ve třídě i v domácí přípravě“ (Sitná, 2013, s. 49). Pod skupinovým vyučovaním rozumie aktívnu spoluprácu žiakov, ktorí navzájom spolupracujú v rôzne veľkých skupinách a aktívne sa zapájajú do činnosti, čím sa učia. Zdôrazňuje možnosti využitia skupinových metód na dosiahnutie a rozvoj kľúčových kompetencií: kompetencií k učeniu, riešeniu problémov, osobnostných, sociálnych, občianskych, ale aj komunikačných. Hoci sa pridŕža termínu skupinové vyučovanie, možno skonštatovať, že v jej deskripcii, ako aj prezentovaných metódach (napr. snowballing), v zdôraznení kooperácie žiakov v skupinách, ich interakcie a vzájomnej závislosti, ako aj opisom charakteru práce v skupinách sa približuje viac k podstate kooperatívneho vyučovania a nejde len o opis formy učebnej činnosti.

Heslá skupinové učenie, skupinové vyučovanie a kooperatívne učenie sa nachádzajú aj v Pedagogickom slovníku (Průcha – Walterová – Mareš, 2003, s. 107, 214 – 215). Skupinové vyučovanie sa tu definuje ako organizačná forma vyučovania, pri ktorej žiaci pracujú v skupinách. Skupinové učenie je však vnímané ako typ učenia, ktoré prebieha v malej skupine pozostávajúcej z dvoch (párové učenie) a viacerých (5 – 7) žiakov (skupinové učenie), pričom skupiny môžu vznikať náhodne alebo cielene rozdelením jednotlivcov do skupín. Heslo kooperatívneho

učenia je vystavané na odlíšení od individuálneho učenia a jeho aplikácia sa tu viaže so zložitejšími úlohami. Ďalej sa tu uvádza, že *„řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů“* (Průcha – Walterová – Mareš, 2003, s. 107). Pri heslách kooperatívneho aj skupinového učenia vychádza slovník z H. Kasíkovej (1997) a jej charakteristík daných typov učenia (pozri nižšie).

J. Maňák a V. Švec (2003) začleňujú skupinové vyučovanie spolu s kooperatívnym medzi komplexné vyučovacie metódy. Autori upozorňujú na to, že práca v skupinách ešte nemusí byť nevyhnutne skupinovým vyučovaním. Pre tento typ vyučovania vymedzujú charakteristické rysy: spolupráca žiakov pri riešení úlohy, delba práce, rozdelenie sa o názory a skúsenosti v skupine, prosociálnosť a zodpovednosť jednotlivých žiakov za výsledky spoločnej práce. Kooperatívne vyučovanie charakterizujú ako komplexnú vyučovaciu metódu, *„která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem“* (Maňák – Švec, 2003, s. 138).

Skupinové a kooperatívne vyučovanie ako dva samostatné typy vyučovania prezentuje aj J. Skalková (2007). Pri skupinovom vyučovaní tiež hovorí o tom, že skupinová organizácia práce ešte nemusí nevyhnutne označovať skupinové vyučovanie, ktoré má rysy cieľavedome usmerňovanej práce skupín vo všetkých etapách. Vymedzuje tri fázy skupinového vyučovania: formulácia otázky (úlohy, problému), činnosť žiakov v skupine a reflexia výsledkov práce v skupinách. Pri kooperatívnom vyučovaní pokladá za dôležitý a neoddeliteľný sociálny rozmer vyučovania a vzájomnú spoluprácu žiakov. Zdôrazňuje, že tieto dva typy vyučovania nemožno stotožňovať, ale že skupinové vyučovanie vytvára priestor na spoluprácu žiakov, čím *„podstatně přispívá k realizaci kooperativního charakteru vyučování“* (Skalková, 2007, s. 227). Hoci autorka akcentuje potrebu rozlišovať medzi týmito dvomi typmi vyučovania, explicitne o rozdieloch nepíše a ich charakteristika je mimoriadne podobná.

R. Čapek (2015) pracuje s termínmi kooperatívne učenie, o ktorom hovorí ako o druhu vzdelávania, aj skupinová práca, ktorý chápe ako organizáciu činnosti, pri ktorej žiaci pracujú minimálne v trojčlenných skupinách. Kooperatívne učenie vníma ako spôsob využívajúci metódy podporujúce spoluprácu žiakov, vyžadujúce rozdelenie úloh v skupine, rozvíjajúce schopnosti naplánovať si činnosť, riešiť problémy a navzájom sa oceniť. Práve skupinovú prácu chápe ako takú organizáciu činnosti, ktorá je pri kooperatívnom učení efektívne využiteľná. Tvrdí, že prináša výhody vzájomného učenia, rozvoja komunikačných zručností

žiakov, ako aj ich schopnosti spolupracovať. Tak ako väčšina autorov, aj R. Čapek akcentuje zvýšený záujem žiakov o učenie, vyučovací predmet aj školu, ako aj upevňovanie sociálnych väzieb ako pozitíva kooperatívneho učenia. Zároveň uvádza, že kooperatívne učenie sa neodráža len v charaktere zadávaných úloh, ale odzrkadľuje sa aj v hodnotení, ktoré by nemalo byť zamerané na oceňovanie najlepšieho výkonu, ale možno použiť napr. kritériálne hodnotenie na úrovni „splnil/a – nesplnil/a“. R. Čapek ponúka aj niekoľko metód či techník vhodných na realizáciu kooperatívneho vyučovania, napr. skladačkové učenie³.

S pojmom kooperatívne učenie sa môžeme stretnúť aj v publikácii D. Sieglovej, ktorá je zameraná na prezentáciu, klasifikáciu a analýzu vyučovacích metód v súčasnosti (2019). Koncept kooperatívneho učenia chápe ako súbor techník, ktoré sú založené na spolupráci medzi žiakmi a ich vzájomnej závislosti, pretože každý člen skupiny prispieva k spoločnému výsledku práce skupiny. D. Sieglová podčiarkuje opodstatnenosť a efektívnosť využívania týchto metód práce vzhľadom na súčasný charakter pracovnej oblasti (s. 24–25) a ponúka opis viacerých techník (s. 41–80).

Didaktiky cudzích jazykov s pojmom kooperatívne učenie pracujú len okrajovo. V publikácii J. Hendricha (1988), jednej zo starších prác tohto typu, sa spomínajú len kolektívne formy práce a v rámci nich aj práca v skupinách, ktorú autor chápe ako organizáciu činnosti žiakov. V novšej didaktike cudzích jazykov R. Choděru (2013, s. 182) sa kooperatívne učenie spomína v jedinom kontexte: „*skupinové formy práce ... plne korespondujú i s tzv. kooperatívnym učením*“. V aplikácii na vyučovanie nemčiny ako cudzieho jazyka píše o kooperatívnom učení K. Podrápská (In Janíková a kol., 2011) a odporúča ho najmä pri práci s textom.

Je zrejmé, že opis a charakteristika kooperatívneho učenia a jeho odlišenie od skupinovej formy práce sa objavuje skôr v novších didakticky orientovaných publikáciách. Hoci sa problematika kooperatívneho učenia objavuje v rôznych článkoch či publikáciách od 90. rokov, jeho adaptácia v didakticky orientovaných textoch si jednoducho vyžiadala istý čas. Kooperatívne aj skupinové učenie býva niekedy charakterizované aj ako typ vyučovania, pričom môže byť chápané aj ako metóda (napr. Maňák – Švec, 2003). Niektorí autori tieto pojmy od seba odlišujú (Kasíková, 1997; Skalková, 2007), iní ich súúvzťažňujú (Maňák – Švec, 2003; R. Choděra, 2013). Pri charakteristike kooperatívneho učenia sa niekoľko sloven-

3 Skladačkové učenie je kooperatívnou technikou založenou na dynamických zmenách v pracovných skupinách. Pomerne známou vyučovacou technikou skladačkového učenia je napr. jigsaw, pri ktorom sa žiac rozdelia do skupín, kde si distribuujú úlohy, pričom každý je zodpovedný za jednu úlohu (1, 2 alebo 3). Potom členovia z jednotlivých skupín vytvoria expertné pracovné skupiny, kde spoločne pracujú na tej istej úlohe (11, 22, 33). Po tejto časti práce sa všetci vrátia do svojich pôvodných skupín a spoločne dokončia úlohu.

ských a českých autorov opiera priamo o americké zdroje, väčšina z nich však vychádza z H. Kasíkovej, ktorá sa kooperatívnemu učeniu v kontexte českej odbornej literatúry venuje výraznejšie a ktorá sa vo svojich prácach odvoláva práve na americké zdroje odbornej literatúry.

Podstata a znaky kooperatívneho učenia

Skupinové učenie alebo skupinové formy práce sa vo väčšej alebo menšej miere využívajú aj pri tzv. tradičnom vyučovaní. Pri takomto type učenia sú žiaci rozdelení do menších skupín a spoločne pracujú na istej úlohe. Už samotná práca v skupine prináša mnoho pozitív: žiaci sú aktívnejší, pri plnení úlohy medzi sebou komunikujú, radia sa, učia sa asertívne, ale aj tolerancii pri rôznorodých názoroch a hľadaní optimálneho riešenia, učia sa tiež samostatnosti a organizácii práce. V konečnom dôsledku potom obvykle pracujú všetci žiaci, skupina môže pracovať takým tempom, akým jej to vyhovuje, žiaci pri práci nepocitujú také zábrany ako pri frontálnom vyučovaní, keď učiteľ kladie otázky jednotlivcom, a ak učiteľ, ktorý učí frontálne, začleňuje do svojej práce aj skupinové formy práce, vyučovanie je pre žiakov (ale aj samotného učiteľa) menej stereotypné a podnetnejšie. Pri tradične vnímanej skupinovej aktivite však môže dochádzať k tomu, že žiaci nepracujú v rovnakej miere a k plneniu úlohy neprispievajú rovnakým dielom. Utiahnutejší alebo výkonovo slabší žiaci sa môžu „ukrývať“ za výkon aktívnejších alebo sa jednoducho obávať presadiť popri asertívnejších členoch skupiny. Prácu si nerozdeľujú, a tak žiak nepocituje zodpovednosť za svoj prínos pre skupinový výsledok.

Kooperatívne učenie je koncept aplikovaný do edukačných vied, ktorý je importovaný z USA, kde sa rozvíjal od polovice 70. rokov 20. storočia. Ide o učenie založené na spolupráci medzi žiakmi, ktorí spoločne riešia úlohy v malých skupinách. D. W. Johnson a R. T. Johnson (2009) uvádzajú, že kooperatívne učenie vedie žiakov k diskusii o učebnom materiáli, žiaci sa navzájom učia, pomáhajú si pri porozumení a povzbudzujú sa⁴. H. Kasíková (1997, s. 21–24; 2017, s. 107–109) upozorňuje na to, že kooperatívne učenie nemožno stotožňovať s konceptom skupinového vyučovania. Hovorí, že „*oba kocepty pracujú s učebni činností žáků v malých skupinách, tj. se skupinovou organizační formou: zatímco však skupinové vyučování (tak jak bylo charakterizováno našimi autory od 60. let) spolupráce*

4 „*Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize everyone's learning. Within cooperative learning groups, students discuss the material to be learned with one another, help one another to understand it, and encourage one another to work hard.*“ (Johnson – Johnson, 2009, s. 481)

pri dosahovaní ciele predpokladá, princípy kooperatívneho učení nastavujú základní faktory, za ktorých k tomu s vysokou pravdepodobnosťou dojde“ (Kasíková, 2017, s. 114). Skupinové usporiadanie žiakov je teda základným princípom kooperatívneho učenia, na ktorý sa však viaže nasledujúcich päť základných prvkov, ktoré H. Kasíková (1997, s. 39) označuje ako „oporné stĺpy systému“ a tvrdí, že ak nefunguje čo i len jeden z nich, ohrozuje to účinnosť kooperatívneho učenia. Ide o týchto päť kľúčových znakov (Johnson – Johnson, 1989; cit. podľa Kasíková, 1997, s. 39 – 40):

1. pozitívna vzájomná závislosť,
2. interakcia tvárou v tvár,
3. osobná zodpovednosť, osobné skladanie účtov,
4. formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových zručností,
5. reflexia skupinovej činnosti.

D. W. Johnson a R. T. Johnson (2009, s. 44) uvádzajú, že práve od týchto podmienok závisí produktivita každej skupiny. Už z názvu kooperatívneho učenia je zřejmé, že práca v skupine je spoločná, každý k výsledku prispieva svojou časťou a všetci z toho majú prospech. Práve to sa nazýva **pozitívna vzájomná závislosť** (positive interdependence). S. Kagan a M. Kagan (2009, s. 328) tvrdia, že tento typ sociálnej závislosti sa bežne vyskytuje v živočíšnom svete⁵ a pri spolupráci žiakov sú tu dôležité dve otázky: či sú žiaci na jednej lodi a či si úloha vyžaduje spoločnú aktivitu.

Pri kooperatívnom učení sa aktivita žiakov realizuje v malých skupinách, a preto je dôležitá **interakcia tvárou v tvár** (promotive interaction). Práca v malých skupinách⁶ so sebou prináša bezprostrednú interakciu a žiaci môžu medzi sebou verbálne aj neverbálne komunikovať.

Tretím znakom kooperatívneho učenia je **osobná, individuálna zodpovednosť a osobné skladanie účtov** (individual accountability/personal responsibility). Práca jednotlivca v skupine zohráva dôležitú úlohu, pretože každý čiastočne prispieva k splneniu stanovenej úlohy. Ak jednotlivec vie, že je zodpovedný za svoju časť práce a na jeho výkone záleží výsledné splnenie úlohy, pristupuje k svojej práci zodpovednejšie. Učiteľ má viacero možností, ako tento prvok posilniť: môže klať otázky jednotlivcom v skupine, alebo ak skupina pracuje s jedným pracovným listom, môžu sa na súhlas s vypracovaním všetci podpísať.

- 5 Napr. spoločné lovenie a delenie sa o korisť (levy, vlky a pod.), kooperácia surikát (kým sa skupina jedincov kŕmi, jeden člen je „na stráž“ a prípadné nebezpečenstvo ohlasuje hlasným pišťaním; keď je mláďa ohrozené útokom predátora, starší jedinci ho obkolesujú, aby ho chránili) a pod.
- 6 Odporúčania k veľkosti skupín a spôsobu ich tvorenia je viacero, bližšie pozri napr. D. W. Johnson a R. T. Johnson (2009, s. 484 – 486), H. Kasíková (2009, s. 109 – 117; 2011, s. 2), S. Kagan a M. Kagan (2009, s. 164 – 188).

Pri kooperatívnom učení a práci v skupine je dôležité **formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových zručností** (appropriate use of social skills). Keďže sa nerodíme s rozvinutými sociálnymi a komunikačnými zručnosťami, musíme sa im naučiť a rozvíjať ich po celý život. Práve učenie sa v skupine vytvára vhodný priestor na ich získavanie a rozvoj. Keďže majú členovia tímu spoločný cieľ, je v ich vlastnom záujme, aby sa dokázali dohodnúť.

Po dokončení každej celostnej aktivity (napr. projektu) by sa mala zrealizovať **reflexia zameraná na skupinu** (group processing). D. W. Johnson a R. T. Johnson (2009, s. 495) uvádzajú, že by mala mať päť častí: a) spätná väzba, b) reflexia, c) analýza, d) ciele zlepšenia a e) ocenenie.

- a) Spätná väzba: Učiteľ by mal zabezpečiť, aby spätnú väzbu o efektívnosti práce na úlohách a tímovej práci dostal každý žiak, každá skupina, ale aj trieda ako celok. Mala by byť opisná a konkrétna, nie hodnotiacia a všeobecná.
- b) Reflexia: Učiteľ by mal nechať žiakom priestor na analýzu a spracovanie spätnej väzby. Môže taktiež klásť žiakom otázky, pomocou ktorých zhodnotia vlastnú činnosť, napr. Aké návrhy na riešenie mal každý člen vašej skupiny? Ako dokázal komunikovať o svojich nápadoch?
- c) Analýza: Učiteľ by mal vyzvať žiakov, aby opisali, akým spôsobom sa zapojili činnosti a ako prispeli k tomu, že skupina úspešne dokončila zadanie.
- d) Ciele zlepšenia: V tejto časti vzniká priestor na to, aby si jednotlivci alebo aj skupiny stanovili ciele, v čom sa môžu ešte zlepšiť a čo môže prispieť k zvýšeniu kvality ich práce.
- e) Ocenenie: Je samozrejmé, že ocenenie práce je významným faktorom pri motivácii k ďalšej činnosti a má súvis s pozitívnym sebahodnotením.

Je zrejmé, že kooperatívne učenie prináša celú paletu výhod. Pri žiakovi detského veku je zrejmé, že pre rozvoj osobnosti sú sociálne, psychické aj komunikačné prednosti tohto typu učenia jednoznačným benefitom. Niektorí autori (napr. Turek, 2010) tvrdia, že nevýhodou kooperatívneho učenia je absencia kompetitívneho prvku, v dôsledku čoho nemá žiak možnosť zažiť pocit osobného úspechu. Tu je však potrebné uvedomiť si, že žiak zažíva úspech celého tímu, ako aj pocit, že sám k nemu istou časťou prispel. Na základe svojich lektorských skúseností s učením slovenčiny ako cudzieho jazyka musím povedať, že študenti vysokých škôl sú takí privyknutí na individuálnu prácu, že práve techniky kooperatívneho učenia im spočiatku (keď sú pre nich nové) môžu robiť problém. Stáva sa, že žiaci nevedia ako spolupracovať na pracovnom zadaní a že si tieto zručnosti začínajú výraznejšie rozvíjať až na vysokej škole. Pri učení sa cudzieho jazyka tu do hry vstupuje ešte ďalší prvok – žiaci potrebujú počas svojej práce komunikovať

v jazyku, ktorý sa učia. To ich núti vystúpiť zo zóny komfortu, ktorý zažívajú pri individuálnej práci bez výraznejšej komunikácie. Potrebujú sa naučiť ujasniť si významy slov, ktoré nepoznajú, pýtať sa na to, čo im nie je jasné, ponúkať svoje nápady a návrhy riešení, argumentovať, prezentovať, sumarizovať a pod. Ak je tento typ učenia pre žiakov nový, lektor potrebuje počítať s tým, že adaptácia na nový typ práce síce chvíľu potrvá, ale v konečnom dôsledku prinesie svoje ovocie. Kooperatívne učenie, samozrejme, kladie isté nároky aj na učiteľa, lektora, a jeho prípravu, ktorá musí byť dôsledná a premyslená, ako aj nároky na metodickú aj didaktickú zdatnosť a tiež organizáciu práce.

Výhody kooperatívneho učenia na hodinách slovenčiny ako cudzieho jazyka

Práca v skupinách je pomerne často využívanou technikou aj pri učení cudzieho jazyka. Pri skupinovom učení rozdeľujú učitelia triedu do menších skupín najmä pri práci s textom alebo pri rozvíjaní produktívnych zručností, ako je napr. príprava dialógu či rolová hra. Hoci môže byť takáto organizácia práce prínosná, predsa len nezabraňuje dominancii talentovanejších žiakov ani nevyužíva celý potenciál učenia sa v spolupráci, tak ako to poskytuje kooperatívne učenie.

Výskumy aj skúsenosti lektorov z učenia cudzích jazykov potvrdzujú, že kooperatívne aktivity v malých skupinách sú prínosné pri rozširovaní kontaktu žiakov s novým jazykom a poskytujú oveľa väčší počet príležitostí na prirodzené precvičovanie jazyka, než je to možné pri tradičnom vyučovaní vo väčších skupinách. Kooperatívne učenie má pre osvojovanie si cudzieho jazyka veľkú výhodu v sociálnej interakcii, ktorá je preň charakteristická. Sociálna interakcia sa nedeje bez komunikácie, a tak každý prvok (vzájomná pomoc, spolupráca, komunikácia, organizácia práce, delba úloh, povinnosť, zodpovednosť, tolerancia a pod.) má svoj význam nielen pre formovanie charakteru a pocitu sebaocenenia, ale aj pre rozvoj sociokomunikačnej kompetencie. Pri tomto type učenia má žiak oveľa väčší priestor na komunikáciu než pri frontálnom vyučovaní či individuálne uskutočnenom cvičení. Navyše je pravdepodobné, že kvalita výsledku práce skupiny bude vyššia než kvalita výsledku práce jednotlivca. Zároveň majú žiaci možnosť učiť sa od seba navzájom, ako aj upozorňovať sa na jazykové chyby, ktoré robia. Tak jednotliviec získava omnoho intenzívnejšiu spätnú väzbu o svojom jazykovom prejave než pri frontálnom vyučovaní.

Podstata kooperatívneho učenia a jeho päť základných znakov teda vytvára priestor pre vzájomnú komunikáciu žiakov. Napríklad **pozitívna vzájomná závislosť** sa prejavuje na úrovni komunikácie tak, že členovia skupiny sa musia dohodnúť na práci a uistiť sa (v jazyku, ktorý sa učia), že rovnako rozumejú zadaniu. Je úlohou učiteľa, ktorý chce pracovať v systéme kooperatívneho učenia, aby navodil situáciu, v ktorej sa táto pozitívna vzájomná závislosť (pocit „na jednej lodi“) vytvorí. Môže tak napríklad nastaviť cieľ (*Aby ste uspeli ako skupina, je potrebné, aby každý člen tímu vytvoril najmenej tri vety z celého textu.*) alebo môže rozdeliť úlohy (*Jeden člen tímu bude zapisovať odpovede na otázky, druhý skontroluje ich jazykovú správnosť a tretí ich bude prezentovať.*)⁷. Taktiež je možné koncipovať pracovnú úlohu tak, aby mali žiaci jeden spoločný papier či pracovný list, kde vypracúvajú zadanie.

Interakcia tvárou v tvár má pri jazykovom vzdelávaní taktiež význam pre rozvoj komunikačných zručností. Žiaci si pri komunikácii hľadajú do tváre, výpovede sú adresné, žiaci získavajú bezprostrednú spätnú väzbu (verbálnu aj neverbálnu), môžu si navzájom pomáhať pri riešení čiastkových úloh, čo z hľadiska rozvoja komunikácie v cudzom jazyku vnáša do učenia priestor na formuláciu takých výpovedí, ktoré majú konkrétny komunikačný zámer, napr. žiak formuluje v cudzom jazyku spresňujúcu otázku, prosbu o pomoc či radu a pod.

Pokiaľ ide o **osobnú, individuálnu zodpovednosť a osobné skladanie úctov**, tento prvok v kooperatívnom učení prináša v oblasti komunikácie ďalšie možnosti na cieľné použitie osvojovaného (cudzieho) jazyka: žiaci si musia rozdeliť úlohy, potrebujú porozumieť inštrukciám, resp. sa o tom ubezpečiť, naplánovať a realizovať prezentáciu svojej práce.

Z hľadiska rozvoja komunikačných zručností v cudzom jazyku vytvára **formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových zručností** ako jedna z kľúčových črt kooperatívneho učenia vhodný priestor na rozvoj sociokomunikačnej a pragmatickej kompetencie. Členovia skupiny môžu uplatňovať osvojovaný jazyk v prepojení na sociálnu situáciu, učia sa napríklad ako vyjadriť (ne) súhlas či uznanie iného názoru, akceptáciu partnera a pod.

Aj **reflexia zameraná na skupinu** ako ďalší charakteristický prvok kooperatívneho učenia vytvára priestor na komunikáciu v osvojovanom si jazyku. Žiaci sú motivovaní sformulovať zhodnotenie svojej práce, pomenovať postupy/aktivity, ktoré im pomohli pri plnení úlohy, príp. čomu je potrebné venovať sa v budúcnosti; rozvíjajú si schopnosť reprodukovať aj sumarizovať.

M. McGroarty (1993) pomenúva výhody kooperatívneho učenia na základe

7 Mnoho príkladov nastoľovania pozitívnej vzájomnej závislosti poskytuje aj H. Kasíková (2011, s. 2 – 4), ako aj S. Kagan a M. Kagan (2009, s. 330 – 331).

analýzy dostupných výskumov, a to vzhľadom na tri oblasti: 1. vklad žiaka, 2. interakcia žiakov, 3. kontextualizácia vedomostí.

a) Vklad žiaka

Vychádzajúc z výskumov zrealizovaných predovšetkým v USA a v západnej Európe, M. McGroaty (1993, s. 27) tvrdí, že jednou z hlavných výhod skupinovej práce pre žiakov cudzieho jazyka je fakt, že počas interakcie majú možnosť viac počúvať daný jazyk v jeho komplexnosti. Proces riešenia a vypracovávanía úloh iniciuje kladenie otázok a odpovedanie na ne (napr. pri snahe porozumieť inštrukcii). Vtedy dochádza k istému prirodzenému opakovaniu slov a slovných spojení, verbálnej nadbytočnosti (A: Čo znamená „zhodnoťte“? B: „Zhodnoťte“ znamená...), čo je prínosné vzhľadom na fixáciu slovnéj zásoby a v konečnom dôsledku aj podporuje rozvoj porozumenia. Nejde tu však len o mechanické opakovanie slov, ale o zmysluplné použitie neznámeho slova/slovného spojenia v konkrétnej komunikačnej situácii s konkrétnym komunikačným zámerom. M. McGroaty (1993, s. 28) uvádza, že žiaci zapojení do kooperatívnej skupinovej práce nerobia viac chýb ako počas interakcie s učiteľom. Tu si treba uvedomiť, že jazyk, ktorý žiaci pri práci používajú, je obvykle pragmaticky presný. Samozrejme, aby žiak dosiahol plynulosť podobnú hovoriacemu materinským jazykom, potrebuje interakciu s rodeným hovoriacim, ale kooperatívna práca v skupine, kde nie sú rodení hovoriaci, realizovaná v osvojovanom jazyku môže byť vhodným krokom k rozvoju základných komunikačných zručností a stratégií, ktoré bude môcť žiak využiť v neskorších reálnych komunikačných situáciách.

b) Interakcia žiakov

Pri frontálnom vyučovaní cudzieho jazyka je vysoká pravdepodobnosť verbálnej dominancie učiteľa. M. McGroaty (1993, s. 28) uvádza, že v týchto situáciách učiteľ hovorí 60 – 70 % času vyučovacej hodiny. N. Hitotuzi (2005, s. 104) však na základe výskumu vyučovania angličtiny ako cudzieho jazyka uvádza 20 – 60 % (na základe jazykovej úrovne skupiny = čím nižšia jazyková úroveň, tým viac času hovorí učiteľ)⁸. V skupinovej kooperatívnej práci má teda žiak väčšie a rozmanitejšie príležitosti na precvičovanie jazyka v komunikácii, pretože vtedy môže hovoriť štvrtina až polovica žiakov súčasne (podľa veľkosti skupín). Samozrejme, takáto situácia je náročnejšia pre učiteľa, ktorý vníma viac rozhovorov paralelne. Pri interakcii v kooperujúcej skupine sa tiež uplatňuje širšie spektrum komunikačných funkcií (parafrázovanie myšlienok ostatných, požadovanie

8 Výsledky výskumov v rámci oblasti teórie osvojovania si cudzieho jazyka sa v súvislosti s časom, počas ktorého na vyučovaní rozpráva učiteľ, rôznia. Bližšie pozri aj C. Chaudron, 1988. V podstate však možno skonštatovať, že pri frontálnom vyučovaní (samozrejme, v závislosti od jazykovej úrovne žiakov), učiteľ rozpráva niekoľkonásobne viac než jeden žiak.

vysvetlenia, zhrnutie, objasnenie, naznačenie súhlasu alebo nesúhlasu a pod.), a tak sa rozvíja funkčná kompetencia učiacich sa. Výskumy dokazujú, že už pri párových aktivitách je v jazyku žiakov širšia škála kategórií funkčného použitia v porovnaní s jazykom pri vyučovaní riadenom učiteľom (Long, Adams, McLean a Castanos, 1976; cit. podľa T. Pica a C. Doughty, 1985). Je zrejme, že existuje istý prienik medzi tým, čo sa v teórii osvojovania si cudzieho či druhého jazyka (second language acquisition) nazýva funkčnou kompetenciou, a tým, čo sa v rámci pedagogiky a psychológie nazýva sociálne zručnosti. Tréning sociálnych zručností je teda zároveň z hľadiska osvojovania si cudzieho jazyka rozvojom komunikačných funkcií – žiak si osvojuje, ako verbálne v cudzom jazyku vyjadriť alebo zistiť postoj (súhlas/nesúhlas, vedomosť/nevedomosť, túžbu, záujem, sklamanie, ospravedlnenie, ľútosť...), ako nadväzovať kontakt, štruktúrovať diskusiu, preformulovať svoju výpoveď a pod.⁹

V skupinovej spolupráci má žiak tiež viac príležitostí na formulovanie otázok. Schopnosť klásť otázky v cudzom jazyku je nevyhnutnou funkčnou komunikačnou zručnosťou, ktorá uľahčuje kognitívne aj jazykové učenie. Pri kooperácii sú otázky viazané na komunikačnú situáciu pri riešení úlohy a na rozdiel od štandardných cvičení (ako bývajú v učebniciach) vychádzajú zo skutočnej komunikačnej potreby.

Hoci sa môže zdať, že pre začiatočníkov na úrovni A1, príp. A2, môže byť kooperatívne učenie náročné, nemusíme to tak vnímať. M. Bygate (1988) uskutočnil výskum, v ktorom zisťoval, aký vplyv má učenie a ústne výpovede v malých kooperatívnych skupinách na rozvoj osvojovaného jazyka. Na základe získaných výsledkov konštatuje, že komunikatívna interakcia je oveľa citlivejšia na potreby a schopnosti učiaceho sa ako iné formy jazykovej práce. Tvrdí, že pri ústnych úlohách v malých skupinách žiaci tvoria primerané krátke výpovede, ktoré nemusia mať ucelenú štruktúru vety, a nazýva ich „satelitné jednotky“ (satellite units), pričom všetky druhy syntaktických jednotiek sa môžu vyskytovať v takejto formálnej neucelenej podobe. Podľa autora je výhodou ústnych úloh v malých skupinách, že môžu žiakom „umožniť primerane produkovať závislé jednotky v kontexte diskurzu bez toho, aby sa na nich kládla dodatočná záťaž spojená s požiadavkou produkovať celé vety.“ (Bygate, 1988, s. 74; prel. A. G.). Napríklad pri zadaní úlohy, kde sa má skupina dohodnúť na netradičnom využití hrnčeka¹⁰, môžu žiaci produkovať syntakticky neucelené výpovede (*aby sme mohli počúvať cez stenu*

9 Bližšie k funkčnej kompetencii pozri Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, 2017, s. 129 – 133 aj J. A. van Ek a L. M. Trim, 1991.

10 Ide o jednu zo zahrievacích aktivít, ktorú možno nájsť v metodickej príručke pre učiteľov slovenčiny ako cudzieho jazyka Seriózne jazykové hry, o ktorej je reč v nasledujúcej časti textu.

alebo *na perá*). Taktiež môže dôjsť k situácii, že jeden žiak začne formulovať výpoveď, ktorá však ostane neukončená a dokončí ju iný žiak. Ide o štandardné javy prítomné aj v bežnej komunikácii rodených hovoriacich. Je to dôsledok faktu, že ústna interakcia žiakom umožňuje spoločné vypracovanie diskurzu. Môžeme teda predpokladať, že aj aktivity zamerané na vytváranie jedného slova alebo jedného slovného spojenia umožňujú žiakom vytvárať primerané jazykové vyjadrenia, pričom si tieto syntaktické štruktúry osvojujú v komunikácii a nie vo forme mechanického nácviku fráz. T. Pica a C. Doughty (1985, s. 247) vyzdvihujú pri využívaní skupinovej práce úlohy, ktoré si vyžadujú výmenu informácií medzi žiakmi, a hovoria, že *„takéto úlohy stimulujú vyjednávanie o význame informácie zo strany členov skupiny, čím im dávajú príležitosť produkovať a prijímať modifikované vstupy a v konečnom dôsledku robiť pokroky v rozvoji druhého jazyka“* (prel. A. G.).

c) Kontextualizácia vedomostí

M. McGroarty (1993) tvrdí, že pri kooperatívnom učení v malých skupinách dochádza k lepšej kontextualizácii lingvistických a akademických vedomostí. Zdôrazňuje význam slovnej redundancie, opakovania tých istých/podobných formulácií žiakov týkajúcich sa obsahu úlohy, čím dochádza k fixácii a aplikácii verbálnych vyjadrení viazaných na komunikačnú situáciu. Treba zdôrazniť, že pri takomto type úloh majú žiaci tiež viac možností prirodzeného opravovania seba samého aj spolužiaka, než je to pri tradičnom type cvičení. Pri práci v skupine si žiaci musia byť istí, že si navzájom rozumejú. To ich motivuje k snahe o presnejšie formulácie aj (auto)korekcie, pretože sa spoločne snažia pripraviť zrozumiteľný výstup.

Na základe tohto stručného opisu je zrejmé, že jestvujú dôležité paralely medzi hlavnými princípmi kooperatívneho učenia a teóriou osvojovania si cudzieho jazyka. Pri tejto práci sa ukazuje ako dôležité verbálne opakovanie, vystavenie žiakov rôznym pracovným úlohám, ktoré ich vedú predovšetkým k interakcii a potrebe dohodnúť sa.

Inšpirácia pre využitie kooperatívneho učenia pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka

Ak sa učiteľ slovenčiny ako cudzieho jazyka rozhodne implementovať do vyučovacieho procesu kooperatívne učenie, potrebuje predovšetkým získať inšpiratívny materiál. Mnoho aktivít, ktoré sa dajú v modifikovanej podobe aplikovať aj na hodiny slovenčiny ako cudzieho jazyka možno nájsť v dielach

H. Kasíkovej (1997), ale aj u R. Čapka (2015), D. Sitnej (2013), D. Siegllovej (2019), S. a M. Kagana (2009), tiež na stránke www.kaganonline.com. Inšpiráciou môže byť tiež pripravovaná metodická príručka pre učiteľov slovenčiny ako cudzieho jazyka *Seriózne jazykové hry*¹¹, ktorá je výstupom projektu KEGA *Seriózne hry a hrové prvky vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka* (Serious Games and Elements of Gamification in Teaching Slovak as a Second Language). Ide o lingvodidaktický projekt, ktorého cieľom je metodická podpora k didakticky spracovanému obsahu slovenského jazyka ako cudzieho jazyka. Jedným z výstupov projektu je práve spomínaná metodická príručka s deskripciou seriózných jazykových hier a aktivít s hrovým prvkom, využitelných pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. Táto publikácia obsahuje didaktické jazykové hry rozdelené do niekoľkých okruhov: zahrievacie aktivity, hry na rozvoj slovnej zásoby a gramatiky, hry na rozvoj písania vrátane hier zameraných na osvojovanie si ortografie a hry na rozvoj hovorenia a počúvania s porozumením. Mnohé z týchto aktivít sú vhodné na skupinovú prácu a niektoré z nich možno využiť v rámci kooperatívneho učenia. Takou je napríklad hra Superhrdina a superzloduch, ktorá je zameraná na nácvik slohového útvaru rozprávania a pri ktorej môže učiteľ prideliť žiakom v skupinách roly, príp. dať podmienku, aby každý žiak napísal aspoň päť viet z príbehu. Ďalšou možnosťou kooperácie je spoločná tvorba komiksu.

Superhrdina a superzloduch

Úroveň: B1+

Čas: 40 minút

Komunikačná téma: superhrdinovia

Cieľ: vytvoriť rozprávanie s charakteristikou postáv

Organizácia aktivity: párová/skupinová aktivita

Ideálny počet participantov: 2–20

Materiál a pomôcky: Rory's Story Cubes, papiere, príp. výkresy

Postup: Lektor rozdelí študentov do dvojíc alebo do malých skupín a rozdá každéj po 9 kociek. Študenti postupujú v nasledujúcich krokoch:

1. najprv vrhnú 3 kocky a na základe obrázkov sa rozhodnú, aké bude meno superhrdinu, načrtnú jeho charakteristiku (vonkajšiu/vnútorňú) a vymyslia, akú má superschopnosť,
2. potom vrhnú inými 3 kockami a na základe obrázkov si vymyslia meno superzloducha, načrtnú jeho charakteristiku (vonkajšiu/vnútorňú) a jeho typický znak – stopu, ktorú zanecháva,

11 Predpokladaný čas vydania je na jeseň 2021.

3. nakoniec vrhnú všetkých 9 kociek a dané symboly budú tvoriť pozadie príbehu – kde a kedy sa odohráva dej, z čoho pramenia u superhrdinu aj superzloducha motívy ich konania, aká je slabina superhrdinu (čo ho robí človekom?), odkedy sa superhrdina pozná so superzloduchom a ako sa spoznali, v čom tkvie príčina ich konfliktu,
4. na záver študenti spoločne vytvoria príbeh, ktorý si zapisujú ako súvislý text a ten potom pred spolužiakmi nahlas prečítajú.

Pozn.: Spoločná práca môže vyústiť do vytvorenia skice komiksu s bublinami a textom. Vytváranie komiksu podnecuje k hlbšiemu zamysleniu nad textom (Ktoré okamihy sú v príbehu natoľko kľúčové, aby tvorili okienko v komikse?).

Kooperatívne je ladená aj hra Odkaz pre budúce generácie, ktorá je v spomínanej príručke zaradená v skupine konverzačných hier a hier na rozvoj hovorenia a počúvania s porozumením. Pri tejto aktivite môžu žiaci v skupine písať na jeden papier, môžu sa dohodnúť, že každý vymyslí 2-3 veci, pritom potrebujú medzi sebou komunikovať o tom, či sa na danom zozname zhodnú. Na záver aktivity už kooperuje a komunikuje celá trieda.

Odkaz pre budúce generácie

Úroveň: B1+

Čas: 20 minút

Komunikačná téma: odkaz do vesmíru

Cieľ: použiť adekvátnu lexiku v diskusii o funkcii a relevantnosti vybraných predmetov na Zemi, vyjadriť názor

Organizácia aktivity: skupinová/hromadná

Ideálny počet participantov: 6–20

Materiál a pomôcky: papier a pero

Postup:

Lektor oznámi študentom, že majú jedinečnú možnosť zaslať do vesmíru špeciálnym modulom raketoplánu súbor 10 vecí, ktoré budú v odpojenom module vo vesmíre ponechané ako zakonzervované svedectvo o živote na Zemi. Študenti sa najprv v 3- až 5-členných skupinách dohodnú na zozname 10 vecí, ktoré by chceli poslať do vesmíru. Ku každej veci si pripravia aj stručné vysvetlenie, na čo daná vec na Zemi ľuďom slúži.

Potom sa všetci študenti v kurze stručne oboznámia s výberom v jednotlivých skupinách. Vzápätí však lektor študentom oznámi, že inštrukcie sa zmenili a že nakoniec pre nedostatok miesta v raketopláne môžu do vesmíru poslať iba 7 vecí.

Študenti sa teda musia hromadne (celá trieda) dohodnúť na spoločnom užšom výbere aj na definitívnej formulácii vysvetlení k veciam.

Záver

Každý učiteľ si je zrejme vedomý toho, že implementácia kooperatívneho učenia odráža individuálne okolnosti, ktoré sú späté s príslušnou skupinou žiakov. Kooperatívna práca má však veľký potenciál na zlepšenie osvojovania si cudzieho jazyka. Pre učiteľov je to však viacnásobná výzva: musia zistiť, ako bude kooperatívne učenie najlepšie fungovať pre nich a ich žiakov, musia zistiť, ako sa na takýto typ práce vhodne pripraviť, a tiež ako kombinovať kooperatívne učenie s inými formami vyučovania, aby dokázali svojim žiakom poskytnúť širokú škálu vzdelávacích podnetov.

Príspevok je výstupom riešeného projektu KEGA č. 036UMB-4/2019 Seriózne hry a hrové prvky vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka.

Literatúra

- BYGATE, M. (1988): Units of oral expression and language learning in small group interaction. *Applied Linguistics*, 9, s. 59–82.
- ČAPEK, R. (2015): *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada Publishing.
- FUKUYAMA, F. (2005): *Velký rozvrat. Ludská prirodzenost a opětovné nastolení společenského pořádku*. Bratislava: AGORA.
- GANDŽALOVÁ, K. – KAHANCOVÁ, M. – KOSTOLNÝ, J. – VYSKOČÁNIOVÁ, A. (2018): Štúdia o skúsenostiach zamestnávateľov so zamestnávaním vysokokvalifikovaných, nízko až stredne kvalifikovaných absolventov na slovenskom trhu práce. CELSI, Stredoeurópsky inštitút pre výskum práce, vypracované pre projekt To dá rozum. [cit. 2021-06-29]. Dostupné na internete: <https://analiza.todarozum.sk/docs/312146002hw0a/>
- HARARI, J. N. (2018): *Sapiens. Stručná história ľudstva*. Bratislava: AKTUELL.
- HENDRICH, J. a kol. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HITOTUZI, N. (2005): Teacher Talking Time in EFL Classroom. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, č. 6, s. 97–106.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classroom: Research on Teaching and*

- Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHODĚRA, R. (2013): *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R. T. (1989): *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Harlow: Pearson.
- JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R. T. (2009): *Cooperation and Competition. Theory and Research*. Edina: Interaction Book Company.
- KAGAN, S. – KAGAN, M. (2009): *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- KASÍKOVÁ, H. (1997): *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- KASÍKOVÁ, H. (2009): *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS.
- KASÍKOVÁ, H. (2011): Kooperativní učení: aby to fungovalo.... *Metodický portál: Články* [online]. 03. 10. 2011, [cit. 2021-06-27]. Dostupné na internetu: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/KOOPERATIVNI-UCENI-ABY-TO-FUNGOVALO....html>>.
- KASÍKOVÁ, H. (2017): Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika*, roč. 67, č. 2, 2017, s. 106–125.
- LONG, M. – ADAMS, L. – McLEAN, M. – CASTANOS, F. (1976): Doing things with words: verbal interaction in lock step and small group classroom situations. In: J. Fanselow – R. Crymes (eds.), *On TESOL 76*. Washington, DC: TESOL, s. 137–53.
- McGROATY, M. (1993): Cooperative Learning and Second Language Acquisition. In: *Cooperative Learning. A Response to Linguistic and Cultural Diversity. Language in Education: Theory and Practice 81*. Ed. Daniel D. Holt. Washington, D. C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. (2003): *Výukové metody*. Brno: Paido.
- PETLÁK, E. (1997): *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS.
- PETLÁK, E. (2020): *Inovácie v edukácii*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- PICA, T. – DOUGHTY, C. (1985): The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, s. 233–248.
- PODRÁPSKÁ, K. (2011): Celoživotní osvojování cizích jazyků. In: Janíková a kol.: *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, s. 160–177.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2003): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- SIEGLOVÁ, D. (2019): *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada.

- SITNÁ, D. (2013): *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. (2017). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- SKALKOVÁ, J. (2007): *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing.
- TUREK, I. (2010): *Didaktika*. Bratislava: Lura Edition.
- VAN EK, J. A. – TRIM, L. M. (1991): *Threshold 1990*. Cambridge: Council of Europe, Cambridge University Press.

ALGORITMIZACE UČIVA ČESKÉHO JAZYKA NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Algorithmization of the Czech Language Education for the Lower Secondary School

Romana Wágnerová

Abstrakt: Český jazyk jakožto vyučovací předmět stojí na základních školách v popředí a v mnoha didaktikách se dočítáme o ideálních postupech, vhodných metodách či o kvalitním učiteli. Je zde kladen vysoký požadavek na motivaci žáka, rozvoj jeho osobnosti nebo udržování žákovy pozornosti. Avšak žádná z těchto didaktik nepředstavuje konkrétní praktické postupy v tématech českého jazyka v jednotlivých hodinách. V metodických příručkách jsou spíše popsány cíle než cesta k nim. Příspěvek se zabývá problematikou jedné z metod výuky českého jazyka na základní škole, a to programovaným učením, konkrétně algoritmizací slovních druhů a rozvíjejících větných členů. Pojmenuje některé kritické body při tvorbě jednoho z nástrojů programovaného učení, tj. algoritmu, a shrne dosavadní realizaci výzkumu s touto didaktickou pomůckou v hodinách českého jazyka na základních školách. Je představena také komparace vzdělávání s algoritmem a tradiční výuky a popsány výhody a nevýhody této alternativní vzdělávací metody.

Klíčová slova: Český jazyk, didaktika českého jazyka, algoritmus, algoritmizace, morfologie, syntax

Abstract: The Czech language is used to teach the subject in the forefront of primary schools and in methodologies ideal procedures, suitable methods or a quality teacher are described. At the same time, there is a high demand for motivating pupils, developing their personality or maintaining their attention. However, none of these methodologies sets specific practical procedures in individual lessons. The methodological manuals describe the objectives rather than the way to achieve them. The paper deals with the issue of one of the methods of teaching the Czech language at a lower secondary school, namely programmed learning, specifically the algorithmization of parts of speech and subordinate clauses. It names some critical points in the creation of one of the tools of programmed learning, i.e. the algorithm, and summa-

izes the current implementation of research with this teaching aid in Czech language lessons at primary schools. A comparison of education with an algorithm and traditional teaching is also presented and the advantages and disadvantages of this alternative educational method are described.

Key words: Czech language, czech language didactics, algorithm, algorithmization, morphology, syntax

Programované učení

1.1

V hodinách českého jazyka lze uplatnit řadu didaktických metod k lepšímu pochopení dané látky. Zdá se, že hledání ideálního postupu stále trvá. Pod nápořem vysokých požadavků nejen na žáka, ale i na učitele se velice často volí klasický model výuky *aktivní učitel – pasivní žák*. V rámci zefektivnění je však cílem tento model obrátit, aby aktivnější byl právě vzdělávající se jedinec. „*Tento poznatek vychází z psychologie učení – žák se lépe učí, je-li při učení nějakým způsobem činný,*“ zmiňuje Liškař (1979, s. 20).

S tímto konceptem pracuje několik didaktických metod, jedna z nich je i tzv. programované učení, které představil americký psycholog Burrhus Frederic Skinner na vědecké konferenci *O moderních tendencích ve vývoji psychologie* v Pittsburghu v roce 1954. Téma zastoupení učitele informační technologií a obrovská poptávka po individuálním přístupu k žákovi nebyla nikdy aktuálnější. Skinnerova teorie výuky vychází z behavioristických zákonů učení, odmítá vnitřní podmínky a vědomí či nevědomí. Lidské chování je zde převedeno na vztah stimul (S) – reakce (R). Veškeré počínání je naučené a při správném opakování se lze naučit cokoli. Uvědomoval si, že pokud se naučené chování neprocvičuje, dochází k zapomínání. Tento problém vyřešil periodickým opakováním, které by měla doprovázet značná motivace (Liškař, 1979).

Zásadním prvkem ve vyučování touto metodou je **program**. Nositelem programu může být nejen počítač, ale i platformy jako učebnice, video, webové stránky, e-learning atd. Samotnou výuku lze uskutečnit individuálně i hromadně. Dokonce může probíhat i bez přítomnosti učitele. Pro dlouhodobě nemocné žáky či distanční výuku je to tedy ideální volbou. Svoboda (1977) také zmiňuje, že nejúčinnějším způsobem, který podněcuje úsilí žáka, je kladení otázek. Učitel má pokládat otázky často, přestože na ně žák nebude schopen odpovědět. Dotazování na určitou skutečnost je základní rys algoritmu.

Postupné zkoušení programů a praxe prokázaly, že ne každé učební téma je vhodné pro programování. Jsou určité části učiva, zejména v humanitních oborech s edukačními cíli, které program nemůže pokrýt. Vhodnější je učivo s pevnou logickou strukturou, proto také nejvíce programů vzniklo v matematice. V českém jazyce existují programy pro nácvik pravopisu, morfologie, lexikologie či syntaxe (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

1.2

Programované učení je přínosné zejména v tom, že nezáleží na tempu žáka, a tak dítě není stresováno zbývajícím časem nebo tempem ostatních. Samotný Benjamin Bloom ve svých knihách *Learning for Mastery* (1968) a *Human Characteristics and School Learning* (1976) vytyčil hlavní principy své teorie ohledně psychologie učení, a to že je teoreticky možné, aby určitý soubor poznatků nebo dovedností zvládl každý žák, má-li k tomu podmínky. Zastával hledisko, že není opodstatněné rozdělování žáků na dobré a horší. Existují pouze žáci, kteří se učí rychleji, a žáci, kteří vyžadují více času na učební úkoly (Průcha, 2020).

Dalším kladem je již zmíněná aktivita a samostatnost žáka v edukačním procesu. Nejvíce kritizovanou částí programu je práce s chybou: i když by po každém splnění programu měl následovat rozbor žákovy práce, není odezva a oprava chyby okamžitá. Žák může v několika typech otázek pouze tipovat do té doby, než se dostane ke správné odpovědi nebo předčasně nahlédne do kontrol. Terčem kritiky je také téměř nulové rozšiřování slovní zásoby a zdokonalování slovního projevu. Vážné interakce a vztah mezi žákem – učitelem nebo žákem – žákem. Jako záporný jev se nabízí i nutnost technického vybavení školy/žáka a zdlouhavá příprava programu, který zkracuje učivo a doplňující informace považuje za nadbytečné (Liškař, 1979).

Algoritmizace učiva českého jazyka

2.1

Jedním z nástrojů programovaného učení je **algoritmus**. Rychle a efektivně žáky navede ke správné otázce tak, aby se dopátrali konečné odpovědi. Není to tedy řešení jako takové, ale pouhý návod k dosažení cíle. Výhodou tohoto postupu je neměnnost v čase, můžeme ho uplatnit na jakýkoli příklad, který splňuje obecné požadavky. Je nutné se řídit zásadou, že program je vhodný pro poznatky základní. Výjimky a rozšiřující učivo by se mělo přenechat učiteli (Nováková, Podhorná, 1971).

Přípravy nejsou krátkodobou záležitostí, vyžadují rozpracování učebních cílů, rozdělení učiva do jednotek a seřazení do logického sledu. Pšenčíková (2009, s. 23) zmiňuje zásady tvorby algoritmu: „*Jakýkoli vytvořený algoritmus musí splňovat určité podmínky – determinovanost, obecnost, rezultativnost, konečnost a správnost.*“

2.2

Základ algoritmizace v českém jazyce položilo hned několik odborníků – u určování větných členů a vedlejších vět to byli Jiří Jelínek a Karel Svoboda, kteří se Zdenou Dvořákovou zalgoritmizovali učivo o slovních druzích a s Marií Čechovou mluvnické kategorie, slovesné třídy a vzory. Původní verze algoritmu určování slovních druhů nalezneme v *Didaktice českého jazyka a slohu* (1977) od zmíněného Karla Svobody, graficky upravenou verzi pak v *Čeština – řeč a jazyk* (2011) od Marie Čechové. V učebnicích nakladatelství Jinan se můžeme setkat s algoritmy rozvíjejících větných členů či vedlejších vět utvořenými Oldřichem Uličným (Wágnerová, 2018). Autorka se ve svých výzkumech zaměřovala na klíčová gramatická témata, tj. na větné členy, učivo roviny syntaktické, a na slovní druhy, učivo roviny morfologické. Obě témata jsou pevně zakotvena v očekávaných výstupech RVP (MŠMT, 2021):

- „ČJL-9-2-04 správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci.
- ČJL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí.
- ČJL-9-2-07 v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovotvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí.“

Algoritmus pro určování rozvíjejících větných členů

3.1

Algoritmus pro identifikaci centrálních typů větných členů od Oldřicha Uličného byl poprvé vyzkoušen v roce 1972 s dobrými výsledky ve vysokoškolských seminářích k syntaxi spisovné češtiny, dále ve zjednodušené podobě v 6. a 8. ročníku městské základní školy studentkou postgraduálního studia Pedagogické fakulty v Hradci Králové. Posun vpřed byl zaznamenán hlavně v 8. ročníku, kde byli žáci výrazně úspěšnější než kontrolní třída, a to až o 25 % u atributu verbálního a 17,5 % u atributu nekongruentního (Bromová, 2012).

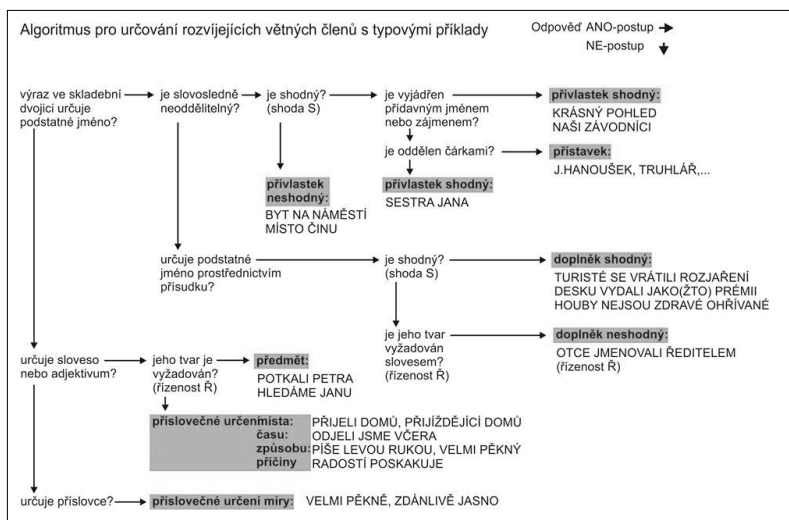
3.2

K opětovné komparaci tohoto algoritmu s tradiční výukou došlo v roce 2015 v rámci bakalářské práce na Technické univerzitě v Liberci autorkou tohoto příspěvku pod záštitou Oldřicha Uličného. Byly srovnány paralelní třídy 8. ročníku Základní školy Felberova ve Svitavách. Obě třídy měly stejnou učitelku českého jazyka. Ve vstupním testu, jaký žáci dostali před zopakováním větných členů a vysvětlením samotného algoritmu (viz Obrázek 1), se vyskytovaly velmi podobné chyby u všech žáků. Např. v testovací větě: „*Neznámý muž s černými vousy dnes ráno váhavě přešlapoval před školou.*“ bylo největším problémem určení atributu, a to nejen jeho druhu, ale i samotné odlišení od objektu. Často bylo na větném grafu vidět, že se žáci ptají pádovou otázkou Kým? Čím? – *Muž s černými vousy*. Právě instrumentál je navedl k určení objektu místo atributu. Dalším velmi častým jevem bylo určení větného členu *s vousy* jako atribut kongruentní a černé *vousy* jako atribut nekongruentní. Tato chyba se vyskytovala ve více než 50 % případů. Pokud si žák nebyl jist, jakým větným členem je dané slovo, často ho ani neurčil.

Následně experimentální třída absolvovala několik vyučovacích hodin k vysvětlení algoritmu a kontrolní třída zase opětovné vysvětlení učiva o větných členech tradičním způsobem za pomoci učebnice. Ke zjištění posunu v syntaxi se ověřování výsledků konalo dvakrát. Poprvé bezprostředně po prezentaci nového postupu a podruhé s odstupem několika měsíců. Při závěrečném testování nebyl algoritmus povinný, cílem programovaného učení je zautomatizovat si postup a didaktickou pomůcku časem úplně odstranit. Jak vyplynulo z dotazníku, cestu za pomoci algoritmu si i přesto vybralo 90 % žáků z experimentální třídy.

Po zanalyzování výsledků obou tříd byla experimentální skupina výrazně lepší než třída kontrolní, která pracovala bez algoritmu. Největší rozdíly byly opět u atributu verbálního (57 % vs. 5 %) a taktéž u atributu kongruentního (100 % vs. 56 %). U experimentální třídy pramenily chyby ze špatného poznání slovních druhů. Pokud žák udělal chybu již na začátku, automaticky dospěl ke špatnému výsledku, nebo postup vůbec nedokončil. U kontrolní třídy byly nejčastější chyby v zakreslení větného grafu, žáci špatně přiřadili daný člen, a tak nemohli správně odvodit, o který větný člen se jedná (Wagnerová, 2016).

Obrázek 1: Algoritmus pro určování rozvíjejících větných členů s typovými – upraveno (Uličný, 1998)



Algoritmizace učiva o slovních druzích

4.1

V rámci diplomové práce autorky taktéž vedené Oldřichem Uličným byl vytvořen nový algoritmus pro určování slovních druhů pro žáky druhého stupně základní školy. Před samotnou algoritmizací učiva o slovních druzích probíhalo **zmapování postoje učitelů českého jazyka druhého stupně základní školy ohledně výuky morfologie**. Anketu zodpovědělo 32 respondentů.

Dle analýzy se ankety zúčastnily pouze ženy s průměrným věkem 43 let a s průměrnou dobou praxe 16 let. Výzkum byl realizován napříč Českou republikou, a to na základních školách v Liberci, v Železném Brodě, ve Svitavách, v Jablonci nad Nisou, v Brně, v Praze, v Berouně, v Plzni, v Moravské Chrastové, v Březové nad Svitavou a v Radiměři. Učitelky byly jak z velkých měst, tak z vesnic a většina z nich učila napříč celým druhým stupněm, některé i na prvním stupni základní školy.

První sada otázek se týkala **učebních pomůcek a učebnic**. Respondentky v 90 % používají k učebnicím, které jsou dány vedením školy, také pracovní

sešity stejného nakladatelství (67 %) nebo jiného (33 %). Výhody pracovních sešitů, přímo určených k dané sadě učebnic, jsou paralelní kapitoly a cvičení. Jako pracovní pomůcky dále používají nástěnné tabulky a poučky, které visí ve třídě.

Další část ankety byla zaměřena na **způsob výuky a prezentaci slovních druhů** v hodinách českého jazyka. K inovativní a hravé formě se přiklonilo pouze 38 % respondentek, tj. 12 učitelek. Ty do výuky zahrnují didaktické hry, básničky, vlastní algoritmy slov nebo obrazové pomůcky. S tímto souvisí i způsob prezentace látky. Většinou se jedná o frontální výuku, pouze 8 učitelek připsalo skupinovou výuku. Z dotazování také vyplynuly příčiny nerůznorodosti výuky – nedostatek času učitelů, nízká motivace, nekázeň, mizivá slovní zásoba žáků, učení o slovních druzích se bere pouze jako doplnění učiva z prvního stupně nebo se v hodinách objevuje pouze jako procvičující prvek.

Slovní druhy 75 % učitelek zařazuje na začátek školního roku. Pokud se tedy podíváme na konkrétního žáka v 7. ročníku, tak si ohebné slovní druhy podle učebnice nakladatelství Fraus částečně procvičí na začátku roku, během prvních měsíců se blíže seznámí s neohebnými slovními druhy. V 8. ročníku, pokud opakování nepodnítí vyučující, se se slovními druhy nesetká vůbec. V 9. ročníku, ve kterém se řada žáků připravuje na přijímací zkoušky na střední školu, opět narazí na začátku na drobný souhrn. Z toho tedy plyne potřeba vlastní iniciativy z řady žáků i učitelů.

Poslední otázka směřovala ke **konkrétním problémům při výuce** slovních druhů. Jako problémové téma slovní druhy vnímá více než polovina dotazovaných. Nejčastějšími chybami bývají jednoslabičná slova, neohebné slovní druhy či tzv. morfologická homonyma, jež mají stejný tvar, ale odlišný význam, př. *má* – *má matka* *x* *má psa*. Dále řada respondentek byla nespokojena s vědomostmi získanými na prvním stupni nebo s neochotou ze strany žáků učit se nové pojmy. Žáci často zvládají teoretickou část, ale v praxi se nedokážou na slovní druh zeptat, či výraz dle daných znaků poznat (Wágnerová, 2018).

4.2

Prvním krokem algoritmizace učiva o slovních druzích bylo zmapování odborné literatury a rozčlenění učiva do jednotlivých logických sérií. Vznikl předpoklad, že bude nutné vytvořit minimálně dvě verze programu, a to kvůli didaktické transkripci, aby algoritmus mohli využít žáci základních škol. I přestože byl algoritmus slovních druhů již vytvořen, nebyl nikdy zařazen do učebnic a metodik základních škol, takže se prakticky nedostal k samotným učitelům a žákům, často právě z důvodu přílišné odbornosti.

První verze využívá principy původního algoritmu od Karla Svobody z roku 1977. Byla určena pro vysokoškolské studenty pedagogických oborů, aby daný nástroj zhodnotili po didaktické stránce. Každému respondentovi byl předložen program, vysvětlena metodika a jeho cíle. Demo verzi posuzovalo 27 studentů českého jazyka a literatury napříč Českou republikou (KU, TUL, UHK a MUNI). Největší obtíží při klasifikaci jednotlivých slovních druhů byly výrazy, které narušují obecnou platnost algoritmu. Zpravidla to bývá kvůli jinému zařazení do ohebné či neohebné skupiny slov, než je typické pro daný slovní druh. Žádný z již vytvořených algoritmů však tyto výjimky nezmiňuje a slova zařazují do kategorií kopírující učebnice českého jazyka na základních školách. Tento problém autorka řeší několika verzemi algoritmu a metodickou poučkou pro učitele.

Jedná se např. o **numeralia multiplikativní**, která nemají vlastnost flexe, i přestože je všeobecně řadíme mezi ohebné slovní druhy. Stejným problémem se zabírá i Veselý (2013, s. 99): „Číslovky jsou jedním ze dvou *nástavbových slovních druhů*. Jejich *sémantickým základem je kvantovost, vyjadřování množství*. [...] *Sémantická báze obecné kvantovosti může být formována i jiným slovním druhem*. Takové jsou zejména četné výrazy neurčitého množství, např. *kvantitativní adverbia trochu, moc, hodně, adjektiva předposlední, poslední apod*. Proč jsou ale výrazy typu *trochu, moc, hodně* chápány jako *adverbia*, když stejně jako *číslovky* vyjadřují *kvantitu*? Jde sice o *lexikální jednotky neohebné, tuto vlastnost ale mají např. i některé číslovky řadové (pětkrát apod.)*.“

Dále se vymykají výrazy jako *pětiletý, stověžatá, šestiměsíční, třicetkilový* nebo *dvacetiprocentní*, která patří mezi adjektiva. Konkrétně se jedná o adjektiva složená vznikající spojením dvou již existujících složek (*sto + věžatá*). Všechna tato slova vznikla prvotně jako *numeralia*, ale se spojením s jiným slovním druhem opouští tuto kategorii.

Tento jev se vyskytuje i u ostatních kategorií, tj. v některých ohebných slovních druzích nacházíme neohebné výrazy. Jedná se konkrétně o **pronomina** jako a *jejich*, **přejatá substantiva** (*šapitó, filé, pyré*) a **přejatá adjektiva** (*lila*). Naopak existují i výrazy, které všeobecně řadíme k neohebným slovním druhům, ale mají schopnost skloňování či stupňování, př. stupňování některých **adverbií** a osobní tvary **konjukcí** *abych, aby, abychom, abys*.

Algoritmus pro určování slovních druhů pro základní školy

5.1

Výzkum probíhal od září roku 2016 do listopadu roku 2018 po celé České republice. Do projektu se zapojilo celkem 21 škol. Algoritmus byl předložen vždy v 7. ročníku ZŠ. Tyto třídy byly vybrány z důvodu povědomí o slovních druzích a rozvoje abstraktního myšlení. Z celkových 350 respondentů, tj. 15 tříd, bylo zanalyzováno 324 testů.

5.2

Samotnému experimentu předcházela, stejně jako u větných členů, vstupní test. Žáci byli krátce informováni o písemné práci, následovalo shrnutí učiva o slovních druzích a samotný test. Tento krok měli na starosti češtináři dané třídy. Opakování vedli stejně, jako kdyby šlo o běžnou hodinu. V zadání byl vždy kontext, aby respondenti nemohli jednotlivé slovní druhy zaměnit a výrazy byly tučně zvýrazněny. Z 324 testů nebyl jediný, který by byl bez chyby. Konkrétní věty k určování a počty chyb v procentech jsou přiloženy níže (viz Tabulka 1).

Zadání vstupního testu:

1. Určete slovní druhy u zvýrazněných slov.
2. **Zdravý** nemocnému nevěří.
3. Je to **zdravý** člověk.
4. Bylo krásné letní **ráno**.
5. **Ráno** jsem se byla projít.
6. Já jsem **tu** knihu nečetla!
7. **Vedle** nás je hezká zahrada.
8. **Když** bude hezky, půjdeme ven.
9. Půjdeme **okolo** rybníku.
10. Hádali se o **kolo**.
11. **Ach**, to je ale hezký pejsek!

Tabulka 1: Chyby ve vstupním testu

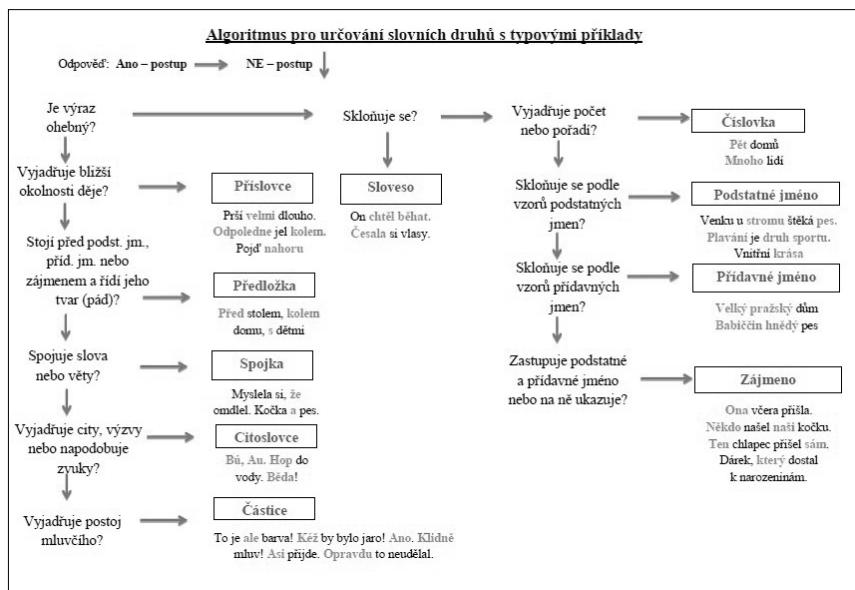
Věta	Výraz – slovní druh	Správně	Nesprávně
1.	Zdravý – podstatné jméno	217 (67 %)	107 (33 %)
2.	Zdravý – přídavné jméno	305 (94 %)	19 (6 %)
3.	Ráno – podstatné jméno	233 (72 %)	91 (28 %)
4.	Ráno – příslovce	126 (39 %)	198 (61 %)
5.	Tu – zájmeno	162 (50 %)	162 (50 %)
6.	Vedle – předložka	181 (56 %)	143 (44 %)
7.	Když – spojka	55 (17 %)	269 (83 %)
8.	Okolo – předložka	10 (3 %)	314 (97 %)
9.	Kolo – podstatné jméno	288 (89 %)	36 (11 %)
10.	Ach – citoslovce	253 (78 %)	71 (22 %)

Po analýze vstupního testu vyšlo najevo, že žákům činí největší obtíže určit správně adverbia, prepozice a konjunkce, tj. předpokládané neohebné slovní druhy. Často žáci nevěděli, jak se na daný výraz zeptat, nebo co ve větě představuje. Mají naučené definice u jednotlivých výrazů, ale pokud se objeví v jiném kontextu, nejsou schopni přetvořit své poznatky. Cílem algoritmu tedy bylo, na základě výsledků vstupního testu, pomoci žákům pochopit význam jednotlivých slovních druhů ve větě a jejich vztahy. Dále ukázat, že k určení je potřeba znát nejen odborné poučky, ale i kontext, ve kterém se dané slovo vyskytuje.

5.3

Po konečných didaktických úpravách na základě dotazníků studentů VŠ byl algoritmus testován žáky základních škol. Konečná verze (viz Obrázek 2) byla vytvořena především na základě pouček z učebnic nakladatelství Jinan. Plnovýznamovost u neohebných slovních druhů, která se objevuje u Karla Svobody či Marie Čechové, byla vyměněna za jednotlivé definice slovních druhů. Žáci se s otázkou naučí zároveň i vlastnosti daného slovního druhu. Tato skutečnost byla velmi cenná, postupným vysvětlením jednotlivých kroků zároveň probíhalo i opakování učiva. U názvů slovních druhů není uvedeno jejich pořadí z důvodu proměnlivosti čísel u partikulí a interjekcí. Algoritmus je díky této skutečnosti uplatnitelný s jakoukoli učebnicí českého jazyka.

Obrázek 2: Algoritmus pro určování slovních druhů s typovými příklady



Oproti vstupnímu testu trvalo určování slovních druhů s algoritmem déle, avšak vyplněny byly všechny odpovědi. V předchozím zkoušení respondenti nevyplnili některé úlohy, když nevěděli odpověď, nebo si nebyli jistí. Nyní se snažili dojít ke konkrétnímu druhu na úkor času. Opět bylo zanalyzováno 324 odpovědí (viz Tabulka 2). Více než 46 % žáků mělo test zcela správně, tohoto výsledku při vstupním testu žádný respondent nedosáhl. Stále však zůstává na mysli nejčastější chybování u určování slovních druhů, a to převádění výrazů do nominativu či infinitivu. Tuto problematiku algoritmus neřeší.

Zadání testu s použitím algoritmu:

1. Určete slovní druhy u zvýrazněných slov.
2. U stolu **tiše** seděla modrooká dívka.
3. **Au!** To opravdu bolelo.
4. Můj dědeček byl **hajný**.
5. **Bez** tebe nikam nejdu!
6. Petr mi **slíbil** dárek.
7. Všichni byli moc **hodní**.
8. To se **mi** moc líbí.

9. Doufám, že je vše v pořádku.
10. **Jestlipak** si to přečetl?
11. Jiří z Poděbrad byl král **dvojího** lidu.

Tabulka 2: Chyby v testování algoritmu na ZŠ

Věta	Výraz – slovní druh	Správně	Nesprávně
1.	Tiše – příslovce	305 (94 %)	19 (6 %)
2.	Au – citoslovce	324 (100 %)	0 (0 %)
3.	Hajný – podstatné jméno	296 (91 %)	28 (9 %)
4.	Bez – předložka	279 (86 %)	45 (14 %)
5.	Slíbil – sloveso	324 (100 %)	0 (0 %)
6.	Hodní – přídavné jméno	302 (93 %)	22 (7 %)
7.	Mi – zájmeno	299 (92 %)	25 (8 %)
8.	Že – spojka	286 (88 %)	38 (12 %)
9.	Jestlipak – částice	246 (76 %)	78 (24 %)
10.	Dvojího – číslovka	324 (100 %)	0 (0 %)

Závěr

Po analýze testů obou algoritmů bylo zjištěno několik poznatků. Žáci mají velký problém uplatnit poučky z učebnic do praxe a sami vytvořit otázky, ať už na slovní druhy či větné členy. Po vysvětlení a pomoci vytvořit tyto kroky respondenti neměli takové potíže se správným zařazením výrazu do kategorie. Další závěr byl zaměřen na potřebu zásady praktičnosti ve výuce českého jazyka. Žáci si kroky a otázky z algoritmu postupně zapamatovali a proces se urychlil. Brzy už didaktická pomůcka nebyla potřeba. Byl by to tedy vhodný postup do 6. či 7. ročníku, kde se poznatky o slovních druzích a větných členech rozšiřují, a postupně napříč druhým stupněm již probranou látku pouze opakovat.

Algoritmus má řadu záporných vlastností, např. latinské pojmy, které musejí být didakticky transformovány, časová náročnost či potlačení kreativity nebo slovního projevu žáků. Pokud by měly být výsledky 100% objektivní, bylo by potřeba při vstupním testu předložit žákům tabulku definic z učebnice, protože u algoritmu měli názvy slovních druhů, příklady i otázky přímo před sebou.

Výhody algoritmu jsou skryty v jeho přehlednosti, názornosti a samostatnosti. Místo tabulky pojmů a pouček nabádá k postupu. Naučit se definice kategorií totiž zvládnou i ti, kteří si určováním nejsou plně jisti a často svou odpověď

tipují. Dále pak žák, který například na delší dobu onemocní, může látku velice rychle a sám s pomocí algoritmu dohnat. Obrovský posun byl také zaznamenán u žáků s poruchami učení. Zde by bylo využití této didaktické pomůcky neúčinnější. Taktéž se algoritmus jeví jako ideální pomůcka při distanční výuce.

Po shrnutí výsledků tříletého výzkumu se došlo k několika závěrům, např. i přestože nesplňuje algoritmus veškeré požadavky všeobecné platnosti a mnohdy pracuje s fakultativním učivem, pomohl řadě hůře prosperujícím či pomalejším žákům k lepším výsledkům, aby mohli zažít pocit úspěchu.

Literatura:

- BROMOVÁ, J. (2012): Výuka algoritmizace na ZŠ – aktuální stav. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- ČECHOVÁ, M. - STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. a kol. (2011): *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN.
- KULIČ, V. (1977): *Teorie programovaného učení*. Praha: SPN.
- LIŠKAŘ, Č (1979): *Programované učení*. Praha: SPN.
- MÁDLOVÁ, B. (1972): *Využití algoritmu pro určování větných členů ve vyučování českému jazyku na ZDŠ*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové.
- NOVÁKOVÁ, M. - PODHORNÁ, V. (1971): *Programované učení v českém jazyce na ZDŠ*, Praha: SPN.
- PRŮCHA, J. (2020): *Psychologie učení*. Praha: Grada.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. (1998): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- PŠENČÍKOVÁ, J. (2009): *Algoritmizace*. Kralice: Computer Media.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021-05-14]. Dostupné z: www.msmt.cz.
- SVOBODA, K. (1977): *Didaktika českého jazyka a slohu: vysokoškolská učebnice*, Praha: SPN.
- ULIČNÝ, O. (1974): K algoritmu pro identifikaci centrálních typů větných členů. *Jazykovědné aktuality*, roč. 11, č. 1, s. 18-20.
- ULIČNÝ, O. (1998): *Český jazyk 7. ročník*. Úvaly: Jinan.
- ULIČNÝ, O. (2013): *Poznámky k morfologii v moderní mluvnici češtiny. Úvahy o české morfologii*, Olomouc: Univerzita Palackého.
- ULIČNÝ, O. (2000): *Instrumentál v struktuře české věty*. Praha: Karolinum.
- VESELÝ V. (2013): *Kategorie kvantity a její vyjadřování v jazyce. Úvahy o české morfologii*, Olomouc: Univerzita Palackého.

- WÁGNEROVÁ, R. (2016): Otázky algoritmizované výuky na druhém stupni základní školy. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Pedagogická fakulta, KCL. Vedoucí práce prof. PhDr. Oldřich Uličný, DrSc.
- WÁGNEROVÁ, R. (2018): Algoritmizace učiva o slovních družích pro druhý stupeň základní školy. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Pedagogická fakulta, KCL. Vedoucí práce prof. PhDr. Oldřich Uličný, DrSc.

IMPLEMENTACE PROGRAMU ZAČÍT SPOLU DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Implementation of the program *Step by Step* in kindergarten

Hana Křížová

Abstrakt: Studie předkládá poznatky z praxe mateřské školy, která od roku 2010 přijala nový koncept programu *Začít spolu*. V příspěvku je reflektováno pilotování programu v rámci jedné třídy, které s vytvořeným ŠVP přetrvávalo do roku 2013. Ostatní čtyři třídy byly zaměřené na prvky osobnostního rozvoje dětí. Tyto třídy svým konceptem k nově přijatému programu postupně také směřovaly. V současné době mateřská škola vzdělává děti ve všech pěti třídách na základě metod a prvků programu *Začít spolu*. Autorka si klade za cíl v příspěvku zhodnotit různé aspekty programu, které se během procesu jeho implementace do praxe objevily. Také vyhodnotí proměny edukačního procesu od striktně pojatého konceptu programu *Začít spolu* k rozvolněnějšímu ŠVP s prvky zmíněného programu. V centru zájmu stojí i dopad nastoleného konceptu na rozvoj jazykových a komunikačních schopností a dovedností dětí. Vyhodnocován je poměr řízených a spontánních činností a důležitost jejich vyváženosti.

Příspěvek vznikl ve spolupráci s Mateřskou školou Na Paloučku v Tišnově, kde autorka příspěvku působila v rámci tzv. stínování a provedla zde výzkumné polostrukturované rozhovory s ředitelkou, zástupkyní i řadovými učitelkami v MŠ.

Klíčová slova: program *Začít spolu*, mateřská škola, reflexe praxe, osobnostní rozvoj dětí, školní vzdělávací program, edukační proces, jazykové dovednosti, komunikační dovednosti.

Abstract: The study presents knowledge from the practice of a kindergarten, which since 2010 has accepted a new concept of the *Step by Step* program. The paper reflects the piloting of the program within one class, which lasted with the created SEP until 2013. The other four classes were focused on the elements of children's personal development. With their concept, these classes gradually moved towards the newly accepted program. Currently, kindergarten educates children in all five classes based on the methods and

elements of the Step by Step program. The author aims to evaluate in the article various aspects of the program, which appeared during the process of its implementation in practice. It will also evaluate the changes in the educational process from the strictly conceived concept of the program Step by Step to a more relaxed SEP with elements of the mentioned program. The focus is also on the impact of the established concept on the development of language and communication skills and abilities of children. The ratio of controlled and spontaneous activities and the importance of their balance is evaluated. The paper was created in cooperation with the Na Paloučku Kindergarten in Tišnov, where the author of the paper worked in the so-called shadowing and conducted research semi-structured interviews with the principal, deputy and ordinary teachers in kindergartens.

Keywords: program Step by Step, kindergarten, reflection on practice, personal development of children, school educational program, educational process, language skills, communication skills.

Úvod

Vytvářet dětem prostředí, v němž panuje vzájemná důvěra a dobré mezilidské vztahy, je klíčovým prvkem výchovy dětí od nejútlejšího věku. Tento dlouhodobý záměr je nepostradatelný v oblasti předškolního vzdělávání a stal se rovněž předním cílem spolupracující mateřské školy, která se na vzniku naší studie podílela. Jedním z vymezených hlavních záměrů školy se přitom stalo vedení dětí k vytváření a posilování vzájemných vztahů k ostatním lidem, k chápání mravních hodnot, k samostatnosti v rozhodování, k řešení problémů a k rozvoji komunikačních dovedností. K vymezeným cílům se škola rozhodla přistupovat za pomoci programu Začít spolu. Ten byl ve škole pilotován od roku 2010 do roku 2013, poté v souladu s vizí vedení školy upraven do podoby ŠVP PV s prvky programu Začít spolu. Úprava ŠVP s sebou nesla i proměnu dopoledního režimu. V příspěvku se snažíme reflektovat proces implementace programu Začít spolu.

Pro naši reflexi je důležité nastínit systém vzdělávacího programu Začít spolu a představit spolupracující instituci. Na základě zkušeností z praxe dále přiblížíme poznatky, které během procesu zavádění programu vyvstaly. K tomu nám poslouží data získaná z několika zdrojů – informace zaznamenané z polostrukturovaných rozhovorů s vedením a zaměstnankyněmi MŠ, odpovědi z dotazníkového šetření provedeného v on-line režimu opět s učitelkami MŠ, vlastní pozorování

v rámci stínování, zprávy České školní inspekce (z inspekčního šetření v r. 2013 a v r. 2019) a údaje z ŠVP mateřské školy.

Výzkumné šetření jsme zacílili na zhodnocení různých aspektů programu, jeho vlivu na rozvoj jazykových a komunikačních schopností a dovedností dětí a vyhodnocení poměru řízených a spontánních činností s dopadem na edukační proces.

1. Koncept programu Začít spolu a spolupracující instituce

K představení konceptu Začít spolu lze říci, že se jedná o alternativní pedagogický přístup. Jde o program určený k vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku. Během vzdělávacího procesu neuplatňuje tradiční frontální výuku, ale využívá specifickou organizaci práce v tzv. centrech aktivit. Děti dostávají prostor pro vlastní volbu činností, jimž se chtějí věnovat v rámci center aktivit. Mohou pracovat nejen v čase, který si zvolily, ale také ve zvoleném tempu, a to buď samostatně, nebo ve skupině. Model vzdělávání zohledňuje individuální potřeby dítěte, jeho samostatnost a zodpovědnost. Program Začít spolu má vlastní metodiku a postupy a v České republice je iniciován neziskovou organizací Step by Step ČR.

V rámci výzkumné činnosti jsme zapojili do šetření a vyhodnocování efektivity programu Začít spolu instituci předškolního vzdělávání, MŠ Na Paloučku v Tišnově. Ta má ve městě dlouholetou tradici a v určitém čase svého působení byla sloučena s MŠ Sluníčko, kde fungovala podle modelového programu Zdravá škola. Po osamostatnění v r. 2010 MŠ Na Paloučku zahájila svou činnost s důrazem na osobnostně sociální rozvoj dětí. V rámci jedné třídy z pěti začala v letech 2010–2013 pilotovat program Začít spolu. V následujícím období od roku 2013 začala škola pro všechny třídy využívat k plnění svých cílů prvky programu Začít spolu. To zohledňovalo tři základní principy zmíněného programu – integrované učení hrou v centrech aktivit; individuální přístup k dítěti; úzkou spolupráci s rodinou.

2. Centra aktivit, ranní kruh a organizace dne s dopadem na edukační proces

Ke vzdělávacímu obsahu zakotvenému v RVP PV patří v oblasti „Dítě a jeho psychika“ také rozvoj jazyka a řeči, poznávacích schopností a funkcí, představivosti a fantazie, myšlenkových operací, sebepojetí, citů a vůle. V dokumentu je defino-

ván cíl následovně: „Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů a vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.“ Naším cílem bylo vysledovat, jak přispívají centra aktivit, ranní kruh a organizace dne k naplňování výše uvedených cílů. Během našeho šetření jsme vyhodnocovali dopad řízených i spontánních činností na rozvoj mluvních projevů dětí, schopnost hodnocení sebe i ostatních a rozvoj základů funkčních gramotností.

Ve spolupracující MŠ se v každé třídě vyskytuje celkem 10 center aktivit, a sice hudba; kostky; divadlo; pokusy a objevy; domácnost; pohyb; ateliér; knihy a písмена; manipulační a stolní hry; dílna. Kromě nich se ve třídách objevuje relaxační koutek a prostor pro společná setkávání.

Centra aktivit fungují podle určitých pravidel. V jednom centru může být současně maximálně šest dětí. Děti si samy vybírají centra a aktivity, které chtějí plnit. Musí se však navzájem dohodnout tak, aby respektovaly stanovená pravidla. Tím se současně učí ohleduplnosti k druhým. Dalším pravidlem je, že po započetí určité činnosti mohou děti změnit centrum po dokončení aktivity. Tím je posilována jejich schopnost koncentrace, trpělivosti a zodpovědnosti za dokončenou práci. Náročnost aktivit v centrech je odstupňována s ohledem na individuální schopnosti, potřeby a věk dětí. U nejmladších dětí se zohledňuje potřeba adaptace s prostředím; činnosti v centrech se tedy mohou účastnit formou kolektivního plnění a pozorování. Naopak u nejstarších dětí se předpokládá vyšší míra zapojení.

Centra jsou koncipována tak, aby podporovala tzv. prožitkové učení, tedy učení všemi smysly. U dětí předškolního věku je obzvláště důležitá hravá forma poznávání, kdy je potřeba provázet co nejvíce smyslových složek. U dětí je zvyšována motivace k činnostem tím, že jim je dána možnost podílet se na konkrétní podobě těchto učebních koutků. Centra podněcují zvědavost dětí, podporují je v experimentování a poznávání. Jejich vybavení nabízí prostor k otázkám, jak se který dílčí prvek jmenuje, tedy vytváří prostor k pojmenovávacím aktivitám a k rozšiřování slovní zásoby.

Pro bližší představu podáme konkrétní popis centra s názvem Pokusy a objevy. Je vybaveno různými zkumavkami, rovnoramennými pákovými vahami, lupou, bludišti, odměrkami, měřidly aj. Vybavení motivuje děti k poznávacím procesům a k experimentování s fyzikálními jevy a přírodou. Poznávací a pojmenovávací procesy mají přesah k environmentální výchově. V centru se vyskytují

dílčí boxy s prvky živé i neživé přírody. Děti dostávají prostor se s těmito prvky seznamovat nejen na obrázcích, ale též mají možnost s nimi manipulovat, porovnat hmatem jejich strukturu (hladký vs. drsný povrch), velikost, váhu, objem v nádobě. Děti mají možnost se aktivně zapojit do podoby centra. Jeho vybavení mohou samy obměňovat podle ročního období (např. sběrem plodin, které ukládají do boxů – šípky, kaštiny, žaludy aj.). Tím se zvyšuje jejich radost z poznávání a motivace k zapojení do jednotlivých aktivit. Poznávací aktivity se prolínají s pohybovými aktivitami, s rozvojem hrubé a jemné motoriky. To následně vede k rozvoji grafomotoriky, jež je nezbytná pro nástup do základní školy. Neodmyslitelně dochází k přirozenému pojmenovávání věcí a jevů, které děti obklopují, tudíž i k rozšiřování slovní zásoby.

Další centrum s názvem Dílna svým vybavením a výrobky rovněž simuluje reálné prostředí se skutečným náčiním, se kterým děti mohou dle své zručnosti a svých schopností manipulovat. Menším dětem je určena např. montáž jednotlivých dílků na destičky (vytváření obrazů z jednotlivých dílů), starším a zručnějším dětem je určeno např. zatloukání hřebíků, mj. spojené např. s tematickou aktivitou vytváření „ježků“ s bodlinami apod. Opět dochází k propojení s výchovou k ochraně přírody, mj. uvědomováním si recyklovatelnosti materiálů formou jejich třídění.

Z centra s názvem Knihy a písmena zprostředkováváme fotografie hotových výrobků dětí.

Obrázek č. 1 a 2: Centrum aktivit „Knihy a písmena“ a výrobky dětí



Z výtvorů je zřejmá názornost a cílenost na základy funkčních gramotností. Pod jednotlivými abstraktními znaky (tečky) si děti musí představit konkrétní význam (počet) a správně jej interpretovat. Tím je rozvíjena nejen předmatema-

tická gramotnost, ale též předčtenářská, protože si uvědomujeme, že písmena jsou též souborem abstraktních znaků s konkrétním významem, který je třeba interpretovat. Tak jsou děti přirozeně a nenásilně připravovány na nároky kladené na ně na počátku školní docházky.

Pro každé centrum se vytváří týdenní plán dílčích aktivit. Jedná se o časově velmi náročnou činnost na přípravu ze strany učitelek, avšak výsledkem jsou neustálé obměňující se a navazující podněty a impulzy k rozvoji dětí. Týdenní aktivity v centrech jsou navzájem provázány. Jak je z předchozího snímku patrné, tak např. kaštany z centra Pokusů a objevů mohou posloužit v centru Knihy a písmena k tvůrčí činnosti spojené s edukačním procesem. Téma ovoce a zeleniny z centra Knihy a písmena zase přechází do dalších center – např. v centru Kostky děti stavějí zahradu, kam si přinesou z kuchyně i plody – ovoce a zeleninu. V centru Domácnost děti udělají z přineseného ovoce a zeleniny salát. V centru Knihy a písmena popisují děti obrázky či na výměnných destičkách řeší tematické rébusy. Vše je doprovázeno povídáním o ročních obdobích s aktuálním zakončením – ve sledovaném období o podzimu, o přírodě (padání listů), sklizni ovoce a zeleniny, potřebě vitamínů v nich obsažených kvůli nemocem a nachlazení, o vhodném oblečení, o hrách (pouštění draků) apod. Povídání je zařazeno v průběhu jednotlivých činností a cíleně je ve větší míře koncentrováno do tzv. ranního kruhu, jehož součástí je i reflexe předchozích aktivit prostřednictvím hodnoticí tabule.

Děti si za každou splněnou aktivitu připevňují magnet na hodnoticí tabuli. Tabule s magnety slouží jako vizuální podpora, vlastní ocenění, zhodnocení práce a též motivace k činnostem. Tabule signalizuje viditelně splněnou činnost a v dětech umocňuje pocit radosti z jejího splnění a dokončení. Tabule se spolu s magnety a výtvary stává součástí ranního kruhu, jehož charakter se obměňuje. Dle potřeb mívá proměnlivou podobu kruhu motivačního, komunitního, hodnoticího, diskusního, reflektivního. V něm mj. všechny děti pojmenovávají, co vytvořily, hodnotí, co se jim podařilo a proč, co naopak méně. Doplňují na tabuli zapomenuté magnety. Zpravidla pondělní a páteční kruhy mívají specifický průběh. V pondělním kruhu se děti seznamují s tématem týdne a s činnostmi v jednotlivých centrech; jeho charakter je motivační. V závěrečném pátečním kruhu děti rekapitulují činnosti celého týdne, shrnují a hodnotí to, co dělaly a prožily, naučily se.

3. Vyhodnocení efektivity center aktivit a ranního kruhu

Obecně lze říci, že na základě zkušeností z praxe mají centra aktivit a ranní kruhy velmi pozitivní vliv na rozvoj komunikačních schopností dětí. Děti disponují větší jazykovou vybaveností, posiluje se u nich schopnost domlouvat se, reagovat, hodnotit sebe i ostatní. Kooperativní činnosti podněcují děti v rozvíjení komunikativních kompetencí. Na základě pozorování lze též vyhodnotit, že méně odvážné ostýchavější děti se inspiroují výřečnějšími odvážnějšími jedinci. Tím se potvrzuje sociální potenciál programu, kdy děti mají možnost rozvíjet svou sebedůvěru. Současně je tím respektován individuální přístup k dětem a k jejich osobnosti.

V rámci ranních kruhů má každé dítě možnost se vyjádřit. Některé děti jsou výřečné, jiné méně nebo nechtějí nic říci. Děti nejsou do hovorů nuceny, naopak se jim ponechává prostor k tomu, aby postupně ke společné komunikaci dozrály. V dlouhodobém horizontu lze říci, že efektivita ranních kruhů se v průběhu let potvrzuje. I děti, které měly ostýchavě zapojit se a byly nemluvné, tak po pravidelných kruzích dělaly pokroky, postupně se rozmlouvaly, zapojovaly, vyjadřovaly své názory či pocity, nadto od obecných formulací se propracovávaly k velmi konkrétnímu vyjadřování. To se potvrzuje stále. Z praktických zkušeností lze vyhodnotit, že kruhy mají jednoznačně pozitivní vliv na rozvoj jazykových a komunikativních schopností a dovedností dětí. Jejich prostřednictvím se děti učí zpětné vazbě, reflexi, vyhodnocování určitých situací a hodnocení toho, co se jim líbilo, co je bavilo, co se jim podařilo. Kruhy se tím stávají zpětnou vazbou jak pro děti, tak i pro učitelky při plánování dalších aktivit.

Efektivita organizace vzdělávání dle metod programu Začít spolu ve spolupracující mateřské škole se potvrzuje i z inspekčních zpráv z let 2013 a 2019.

Zpráva z r. 2013 hodnotí výsledky vzdělávání ve vztahu k vzdělávacímu programu velmi příznivě:

„Nadstandardní výsledky vzdělávání byly ovlivněny uplatňovanými účinnými pedagogickými přístupy a metodami, efektivní organizací vzdělávání a maximálním respektováním potřeb dětí. Škola při vzdělávání dětí a přípravě vzdělávací nabídky vycházela z výsledků pozorování dětí, záznamů o dětech, jejich portfolia. Kvalitních výstupů děti dosahovaly ve všech oblastech, zejména v komunikaci a sociálních vztazích. Byly samostatné při uklidu hraček a převlékání, respektovaly pokyny učitelek, dodržovaly dohodnutá pravidla. Zajímal se o knížky, byly pozorné, soustředěné, aktivní. Spolupracovaly, uplatňovaly

vlastní nápady, dokázaly se na činnosti soustředit, formulovat otázky, rozhodovat se. Děti byly průběžně povzbuzovány adresným hodnocením, které je přirozeně vedlo k sebehodnocení.“

Gradace efektivity vzdělávání založeného na prožitkovém učení a integrovaném vzdělávání zaštitěného programem s prvky Začít spolu potvrzuje i hodnocení z inspekční zprávy z r. 2019:

„Průběh vzdělávání, který byl již při předchozí inspekční činnosti pozitivně hodnocen, se škole díky volbě účinných vzdělávacích strategií podařilo dále zkvalitnit. Organizace vzdělávání byla promyšlená, respektovala psychohygienické zásady. Probíhající spontánní a řízené činnosti byly vyvážené a provázané, k čemuž výrazně přispívaly postupné svačiny¹ a možnost zapojovat se průběžně během celého dopoledne do činností v centrech aktivit. Plynulý a přirozený průběh dne spolu s širokou vzdělávací nabídkou umožňoval rozvoj samostatnosti dětí, přirozeně je motivoval k různorodým herním, tvořivým i pohybovým činnostem. Umožňoval, jim aktivně se realizovat, tvořit, řešit problémové otázky a situace, v některých třídách také experimentovat a tím objevovat a získávat další znalosti a dovednosti v přirozených souvislostech. Děti měly příležitost rozhodovat o výběru činností, pracovat samostatně i ve skupině v tempu a čase, který si zvolily, což je nenásilně vedlo k převzetí zodpovědnosti za vlastní jednání. Přípravené didakticky zacílené aktivity u dětí významně napomáhaly rozvoji základů funkčních gramotností (předčtenářské, předmatematické, přírodovědné, sociální) a cíleně rozvíjely jejich dovednosti potřebné pro zahájení povinného základního vzdělávání. V průběhu vzdělávání byl kladen důraz na rozvoj hrubé a jemné motoriky dětí, jejich samostatnost při činnostech a sebeobsluze. Kultivovaná, partnerská komunikace dospělých ovlivňovala příjemné, komunikačně bohaté prostředí a mluvní projev dětí. Pozitivní hodnocení, poskytování zpětné vazby dětem o jejich úspěšnosti u nich přirozeně posilovaly sebedůvěru.“

Jak vyplývá z pozorování, z informací získaných z polostrukturovaných rozhovorů i z inspekčních zpráv, koncept programu Začít spolu má mnoho silných stránek a velký potenciál pro rozvoj dětí.

1 Efektivním opatřením v MŠ bylo zavedení průběžných svačin namísto řízených. To znamená, že děti nesvačí zaráz řízeně v určitou hodinu, ale v průběhu ½ hod. mohou podle chuti, nálady a hladu dokončit aktivitu a poté přijít k jídlu.

4. Reflexe programu Začít spolu pohledem učitelek z praxe

Spolupracující mateřská škola do roku 2013 uplatňovala svůj školní vzdělávací program podle striktního modelu programu Začít spolu, který ranní kruh zařazoval do dopoledního programu 2x denně. V roce 2013 se od nového školního roku rozhodla pro změnu ŠVP, do něhož zařadila prvky programu Začít spolu. První ranní kruh, který původně sloužil k motivaci dětí k činnostem, byl zrušen a nahrazen tematickými spontánními hrami. Zůstal však zachován druhý ranní kruh, jehož charakter je proměnný a děti v něm jsou motivovány rovněž.

V rámci dotazníkového šetření zprostředkovaného učitelkám MŠ on-line formou² jsme se snažili zachytit pluralitu názorů na dva dílčí aspekty.

Prvním byl názor učitelek na efekt ranních (hodnoticích aj.) kruhů na rozvoj jazykových a komunikačních dovedností dětí.

Druhým byl názor na zrušení prvního ranního kruhu a jeho nahrazení tematickými spontánními hrami – dílčím úkolem bylo též zhodnotit pozitiva a negativa změny v organizaci dne s ohledem na cílovou skupinu dětí. Obě části dotazníku měly formu otevřených otázek.

Domníváme se, že odpovědi respondentek mají vlastní výpovědní hodnotu a dotvářejí v reflektované problematice obraz v celé jeho šíři, proto níže citujeme z odpovědí.

Na první z položených otázek respondentky reagovaly následovně:

„Ranní kruhy jsou všeobecně velmi oblíbené a pro děti velice vhodné k rozvoji slovní zásoby, vyjadřování, komunikace všeobecně, a také k socializaci s prostředím, kamarády, atd.“

„Hodnotící kruh je zpětná vazba pro děti i učitele. Děti se učí přemýšlet o své práci a vyjadřovat se k ní, zvedají si sebevědomí... Určitě se osvědčilo zařazovat hodnotící kruh podle situace např. 1–2 týdně než denně.“

„S hodnotícím kruhem jsem pracovala několik let a měla jsem s ním ty nejlepší zkušenosti hlavně v oblasti sebeuvědomění a schopnosti reálného sebehodnocení, pozitivní práce s chybou. Dále vede děti k velmi konkrétnímu vyjadřování, kdy od věty ‚pracovalo se mi dobře.‘ se během roku většina z nich propracuje k velmi konkrétnímu popisu – např. ‚Rovné čáry už mi stříhat šly, ale tam, kde se to zatáčí mi to ještě nejde.‘ Další fází jsou úvahy, co mohu udělat pro to, aby se mi příště dařilo lépe + spoluúčast kolektivu při optimálním hledání řešení. Celá problematika má širokospektrální využití v sociální a hlavně komunikační a kooperativní oblasti.“

- Elektronické zprostředkování dotazníku souviselo s několika klíčovými aspekty – bylo upřednostněno s ohledem na probíhající pandemickou situaci a poskytovalo konformní prostředí pro možnost odpovědět na otázky otevřeně ve zvolený čas.

„Myslím si, že hodnotící kruh nesporně přispívá ke zlepšování jazykového projevu dětí a celkově kultivuje jejich řečový projev – nesmělejší děti se učí nápodobou, odezíráním, děti od sebe kopírují slovní obraty, učí se novým slovům. Je to dlouhodobý proces, jehož výsledky se nedostaví hned, ale u konkrétních dětí se dá vysledovat během roku v této oblasti posun. Alespoň z vlastní praxe to takto vnímám.“

Na druhou z položených otázek odpovídaly respondentky těmito výroky:

„Každá změna s sebou nese nějaké nejistoty, které každý učitel vnímá jinak. Myslím, že větší možnost spontánních her je vidět na dětech a jejich rozvoji, radosti z možnosti vybrat si činnost podle sebe.“

„Já změnu vnímám pozitivně, protože si kruh děláme podle potřeby, střídáme s diskusním kruhem nebo i řízenou činností. Režim je rozvolněnější.“

„Jde pouze o dva systémy. Nedá se říci, že jeden je správný a druhý špatný, protože je mnoho cest jak dojít k cíli. Pozitivem práce v programu Začít spolu a systému práce v něm, je proces přirozené individualizace práce s přehlednou diagnostikou, nenásilná vzájemná kooperace mezi dětmi a rozvoj komunikačních dovedností mezi dětmi. Nesouhlasím s názorem, že činnost je příliš řízená. Děti se přibližně do svačiny věnovaly spontánní hře, po svačině v krátkém motivačním kruhu se dozvěděly plán a to co se činnostmi v centrech učí (velmi konkrétně, aby si to mohly samy ověřit). Následovala maximálně desetiminutová práce v centrech aktivit v malých skupinkách. Děti si centra vybírají podle toho, co je láká (podle svých – Gardnerových inteligencí³) – to jim pomohlo najít sebejistotu a postupně se pouštět do méně probádaných vod svých znalostí a dovedností. V centrech se učily samostatnosti, vzájemné pomoci i oceňování dovedností druhých. V hodnotícím kruhu pak byly velmi konkrétní. Děti mají rády věci doopravdy a činnosti se účastnily s radostí. Nikdo je do činností nenutil, protože i pozorování je forma učení a nadšení druhých je tou nejlepší motivací. Celá tato „řízená činnost“ (úvodní kruh, centra aktivit, hodnotící kruh) nepřesahuje 30 minut. Jde o to, aby příprava učitele vycházela ze znalosti skupiny a činnost v centrech měla několik úrovní náročnosti a přitom umožňovala dětem samostatnost i nestresování se časovým limitem. Nabídka zůstává trvale, aby si děti mohly vyzkoušet v klidu činnost tak, aby se necítily pod tlakem. Spousta těchto činností byla prováděna venku, ať na zahradě nebo mimo prostory mateřské školy formou prožitkového učení. Současný systém výuky nabízí řízené činnosti po celý den a děti se mohou

3 Respondentka odkazuje na teorii mnohonásobné inteligence, kterou formuloval v roce 1983 americký psycholog Howard Gardner. Zahrnovala sedm typů inteligence: logicko-matematickou; verbálně-jazykovou; tělesně-pohybovou; vizuálně-prostorovou; hudební; interpersonální; intrapersonální. V roce 1998 Gardner rozšířil svou teorii o další dva typy inteligence: naturalistickou; existenciální.

rozhodnout, zda se jich účastní a v jakém rozsahu. Nabídka je obdobná, v rámci center aktivit.“

„Převažují pozitiva současného přístupu. Oproti běžným výchovně vzdělávacím přístupům má Začít spolu jasný koncept a vypracovanou metodiku, dává dětem dostatek prostoru pro spontánní hru, ale také skrze práci v centrech aktivit pomáhá děti zapojovat, rozšiřovat své možnosti a dovednosti v oblastech, které by si děti jinak samy nevybraly. CA⁴ nejsou povinná, ale děti si volí, která navštíví, postupně funguje ale nápodoba a odezírání od ostatních a mnohé děti se nakonec odváží vyzkoušet něco nového. Nabídka v CA pokrývá všechny inteligenční typy dětí, je variabilní a poskytuje prostor pro různé úrovně. Místo dvou kruhů tedy necháváme pouze jeden, hodnotící - reflexní na závěr aktivit, který plní i funkci kruhu komunitního. Pozitivum je, že je více prostoru ke spontánním hrám a částečně říz. aktivitám v CA a je zachován rituál kruhu, který slouží k reflexi, komunikaci... pro potřeby práce s touto věkovou kategorií dětí dostatečné a optimální řešení. Takže celkovým pozitivem je to, že děti méně přetěžujeme organizováním, zároveň však stíháme diagnostikovat, pozorovat, cíleně pracovat jak individuálně tak skupinově. Pro děti tato struktura tvoří bezpečný rámec, ve kterém se cítí dobře – zpětnou vazbou jsou spokojené, vyhrané děti, které se do MŠ těší a hrají si, i když pracují (jen o tom neví).“

Z odpovědi lze vysledovat vnitřní ztotožnění učitelek z praxe s metodikou programu Začít spolu a jejich kladnou odezvu na hodnocení efektivity ranních kruhů, center aktivit a organizace dne. Respondentky pozitivně hodnotí rozvoj dětí ve všech potřebných aspektech, včetně v naší studii akcentovaného aspektu jazykové a komunikační výchovy.

Závěr

Naším úsilím bylo zachytit komplexní pohled na problematiku alternativního pedagogického přístupu s propracovaným konceptem a metodikou, který je znám pod pojmem programu Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step). Aspekty a potenciál zmíněného programu jsme cíleně uchopili způsobem reflektované praxe a vyšli jsme z kvalitativních dat získaných ze spolupráce s konkrétní mateřskou školou. Pozorování a polostrukturované rozhovory byly autorkou v rámci výzkumného šetření provedeny v průběhu pracovní stáže (formou tzv. stínování) v MŠ Na Paloučku Tišnov v roce 2019. Dotazníkové šetření bylo ná-

4 CA = centra aktivit

sledně realizováno a vyhodnoceno v roce 2020. Získaná data byla analyzována a porovnávána se závaznými kurikulárními dokumenty – Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, rovněž i se Školním vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání spolupracující instituce. Objektivitu výsledků šetření jsme podpořili také souvisejícími inspekčními zprávami z posledních dvou inspekčních činností. Na základě doložených dat a zkušeností z implementace programu do mateřské školy lze vyvodit jeho jednoznačné přednosti a výhody pro edukačně stimulační proces ve vztahu k cílové skupině dětí. Otázka organizace dne s posouzením četnosti ranních kruhů a poměru spontánních a řízených činností se jeví jako nejednoznačná. Ovšem pluralita názorů je zcela adekvátní vzhledem k přednesené otázce a domníváme se, že tuto diferenciaci vhodně vystihují slova, která si zde dovoluujeme znovu na závěr ocitovat: „*Je mnoho cest, jak dojít k cíli*“. Důležité je poznání, že těmito cestami děti motivujeme, rozvíjíme a stimulujeme po všech stránkách v tom nejlepším slova smyslu.

Literatura

- BRNKOVÁ, E. (2017): Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání platný od 1. 9. 2017 s tematickým názvem „Na Paloučku s úsměvem, hrajeme si každý den“. Tišnov: Mateřská škola Na Paloučku
- Inspekční zpráva: Čj. ČŠIB-1252/13-B*. Brno: Jihomoravský inspektorát České školní inspekce (2013)
- Inspekční zpráva: Čj. ČŠIB-1901/19-B*. Brno: Jihomoravský inspektorát České školní inspekce (2019)
- SMOLÍKOVÁ, K. (2004): *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický
- Další on-line zdroje:
<https://www.deti.mensa.cz/>
<https://www.zacitspolu.eu/>

Z ANALÝZY EDUKAČNÝCH SITUÁCIÍ VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA (TVORBA NARATÍVNEHO TEXTU)

From the Analysis of Educational Situations in Teaching of Mother Tongue (Creation of Narrative Text)

Iveta Čuchtová

Abstrakt: Schopnosť tvorby naratívneho textu je dôležitým aspektom komunikačnej kompetencie žiakov. Učiteľ by mal na hodine komunikačno-slohovej výchovy voliť správne didaktické postupy, aby si žiaci osvojili schopnosť tvoriť kvalitný naratívny text a túto schopnosť tak mohli uplatňovať v rôznych životných situáciách. Prostredníctvom metodiky 3A ponúkame náhľad do jednotlivých edukačných situácií vyučovania produkčného slohu a podrobnú analýzu i návrh alterácie pre pedagogickú prax.

Kľúčová slova: kvalita vzdelávania, hodnotenie kvality, metodika 3A, textová produkcia, naratívny text, primárne vzdelávanie

Abstract: The ability to create a narrative text is an important aspect of students' communication competence. Therefore, the teacher should choose the right didactic procedures in the communication-style education class, so that the students acquire the ability to create a quality narrative text and thus be able to apply this ability in various life situations. Through the 3A methodology, we offer an insight into the individual educational situations of teaching the production style and a detailed analysis and proposal of alterations for pedagogical practice.

Keywords: educational quality, quality assessment, 3A methodology, text production, narrative text, primary education

Úvod

V predchádzajúcej práci (Čuchtová, 2020) sme analyzovali niekoľko edukačných situácií vo vyučovaní materinského jazyka a upozornili sme na didaktické formalizmy, ktoré sa pri vyučovaní jazyka opakovane objavujú v pedagogickej praxi.

V tejto štúdii by sme sa chceli podrobnejšie zamerať na hodinu komunikačno-slohovej výchovy v 3. ročníku ZŠ. Cieľom tejto štúdie je ponúknuť analýzu konkrétnych edukačných situácií a priniesť návrh zlepšení pri rozvíjaní produkčnej textovej kompetencie žiakov v primárnom vzdelávaní. Na základe metodiky 3A (Janík a kol., 2013; Slavíka kol., 2014; Slavík a kol., 2017) ponúkneme podrobnú anotáciu, analýzu a návrh alterácií, ktoré by mohli pomôcť nielen budúcim učiteľom, ale aj učiteľom v praxi rozvíjať schopnosť žiakov tvoriť naratívny text. Ponúkneme aj stručné teoretické východiská z oblasti kvality vzdelávania a tvorby naratívneho textu. Prostredníctvom analýzy konkrétnych edukačných situácií na hodine komunikačno-slohovej výchovy, by sme chceli ponúknuť odporúčania, ktoré by viedli ku skvalitneniu vyučovania slohu, konkrétne tvorby naratívneho textu v primárnom vzdelávaní. Opíšeme teda proces tvorby naratívneho textu a jednotlivé komponenty, ktoré by tento text mal obsahovať z hľadiska komplexnosti. Tejto problematike sa z hľadiska skúmania kvality vzdelávania venuje málo pozornosti. Doteraz sme sa v našom prostredí nestretli s hospitáciou či kazuistikou, ktorá by podrobne zaznamenávala takúto vyučovaciu hodinu a ponúkala alteráciu a rady pre pedagogickú prax.

Definícia kvality vzdelávania

Presný význam pojmu kvalita vzdelávania a samotná cesta k jej dosahovaniu nie sú úplne jasné. Ide o pomerne široký pojem a v rámci jeho skúmania sa môžeme zamerať na mnoho aspektov. Už v 80. rokoch sa pokúšal Coombs (1985) definovať kvalitu vzdelávania ako pojem. Podľa neho znamená kvalitatívny rozmer oveľa viac ako len kvalitu vzdelávania v bežnom ponímaní na základe výsledkov hodnotenia žiakov a študentov podľa tradičných osnov. Kvalita sa týka aj relevantnosti toho, čo sa učí a do akej miery je učivo aktuálne pre budúce potreby žiakov. Kvalita vzdelávania je definovaná všetkými faktormi, ktoré vzdelávanie ovplyvňujú. Dôležité je teda sledovať aj charakter vstupov (študenti, učitelia, zariadenie, vybavenie a učebný materiál), ciele, učebné osnovy a vzdelávacie stratégie, ale aj socioekonomické, kultúrne a politické prostredie. Kvalitu vzdelávania môžeme hodnotiť z pohľadu osobnosti učiteľa (jeho vzdelanie, skúsenosti, osobné preferencie), z hľadiska samotného procesu (úroveň, typ a zastúpenie edukačných aktivít, počet hodín, dodržiavanie didaktických postupov), hodnotenia (spôsoby hodnotenia, výsledky, miera osvojenia si vedomostí a ich uplatnenie v praxi), učebných materiálov a pomôcok (učebnice, pracovné listy, doplnkové učebné materiály a ich využívanie, výber) a pod. (Coombs, 1985; Chapman,

Adams, 2002). V širšom zmysle môže kvalita znamenať dosiahnutie vytýčených cieľov. Kvalita vzdelávania je zložitý a mnohostranný koncept. Existuje však značná zhoda v jeho vymedzení (Adams, 1993). Podľa *Univerzálnych štandardov pre kvalitné vzdelávanie* (Universal Standards for Quality in Education, 2017; ETUCE Quality in Education, 2002) kvalita znamená udržiavanie a zlepšovanie štandardov s predpokladom, že normy sú objektívne. Kvalita vzdelávania je pojem, ktorý sa veľmi rýchlo vyvíja a jeho charakter sa mení na základe rôznych národných, kultúrnych, sociálnych a politických požiadaviek a rôznych aktérov. Vzdelávanie by malo pripravovať jedincov na život v spoločnosti, poskytnúť im potrebné vedomosti a zručnosti, aby zvládol rôzne životné situácie, pripraviť ich na súkromný život, ale naučiť ich aktívne sa zúčastňovať na verejnom spoločenskom živote aj na medzinárodnej úrovni. Kvalita vzdelávania je dosiahnutá vtedy, keď sú aplikované všetky tieto princípy: efektívnosť, rozdelenie práce a povinností, spravodlivosť, udržateľnosť, podporné prostredie a bezpečie. Neexistuje však globálny konsenzus, ktorý by vystihoval pojem kvalita vzdelávania. V roku 1995 sa pokúsila Svetová banka v správe *Priority a stratégie pre vzdelávanie* definovať kvalitu vzdelávania. Na základe výskumu sa opäť objavuje tvrdenie, že kvalitu vzdelávania je veľmi ťažké definovať a zmerať. Primeraná definícia by mala zahŕňať výsledky činnosti žiaka. Väčšina pedagógov však tvrdila, že definícia musí obsahovať i povahu vzdelávania, skúsenosti a učebné prostredie (World Bank, 1995). Morgatroyd a Morgan (1994) diskutujú o troch základných definíciách kvality vzdelávania:

1. Zabezpečenie kvality sa týka určenia noriem, vhodných metód a určenia požiadaviek, ktoré by mali byť správne kontrolované a hodnotené, aby boli tieto požiadavky vhodne prenášané do praxe.
2. Kvalita vzdelávania by mala byť definovaná štandardmi, ktoré sa zhodujú s tým, čo bolo dohodnuté v rámci najvyšších orgánov.
3. Kvalita orientovaná na žiaka je definovaná očakávaniami žiaka v rámci istého vzdelávania. Toto vzdelávanie, poprípade výsledky vzdelávania by mali nielen napĺňať potreby žiaka, ale i pokračovať jeho očakávania.

Autori tvrdia, že pojem kvalita vzdelávania by mala zahŕňať všetky vyššie uvedené definície no zároveň by sa mala zaoberať nielen obsahom vzdelávania, ale aj jeho využitím v reálnom živote. Kvalitu nemožno považovať za statický koncept, pretože normy sú relatívne vo vzťahu ku konkrétnemu času, miestu a ku konkrétnym študujúcim a okolnostiam. Dôležitým aspektom kvality je relevantnosť vyučovaných predmetov a cieľ vzdelávania. Kvalitné vzdelávanie ponúka žiakom kvalitné nástroje a metódy, ktorými môžu hľadať riešenia výziev v kon-

krétnych situáciách a dosahovať tak svoje ciele. Zjednodušene povedané: To, čo sa včera pokladalo za kvalitné vzdelávanie, nemusí zodpovedať štandardu toho, čo sa bude považovať za kvalitné zajtra. To v súčasnosti platí obzvlášť ak berieme do úvahy rýchle zmeny, ktoré prináša rozvoj moderných technológií (Fredriksson, 2004).

Skúmanie, hodnotenie a rozvíjanie kvality výučby

Aj v novších publikáciách je kvalita vzdelávania definovaná na základe komponentov vzdelávania, ktoré ho ovplyvňujú, no rovnako definovaná i spoluprácou a schopnosťou riešiť problémy (Hammond, 2013; Gibbs, 2010; Flores, Molina, 2011). Práve pre tieto pohľady na kvalitu sa čoraz väčšia pozornosť venuje analýze učebných postupov, metód, osobnosti učiteľa ale i konkrétnych edukačných situácií a uchopeniu obsahu v rámci konkrétnej témy. Takýmto hodnotením kvality sa začali zaoberať autori Komorek a Kattmann (2008) v modeli didaktickej rekonštrukcie. Model sa zameriava na predstavy žiaka o odborných znalostiach a zručnostiach v rámci vybranej učebnej témy. Cieľom je sledovať ako je obsah didakticky transformovaný a sprostredkovaný žiakom. Na základe pozorovania je následne edukačná realita porovnávaná s požiadavkami ontodidaktickými a psychodidaktickými v rámci príslušnej odborevej didaktiky a na základe porovnania sa potom tvoria nové štandardy. V Českej republike je tento spôsob hodnotenia kvality pomerne rozvinutý a obsahový prístup sa stal hlavným prístupom pre hodnotenie kvality vzdelávania v posledných rokoch. Skúma sa tak kvalita v rámci jednotlivých predmetov, hodnotí sa kvalita prostredníctvom reflektívnej praxe a hospitácie (Janík a kol., 2013). Kvalita vzdelávania sa tiež skúma na základe podrobných didaktických kazuistík (Slavík s kol., 2017). Prostredníctvom podrobnej anotácie, analýzy a alterácie sa poukazuje na dôležitosť správneho uchopenia didaktického obsahu.

V rámci posudzovania kvality vzdelávania je dôležité zamerať sa na pedagogické a didaktické princípy. Tieto princípy sa často mylne chápu ako totožné. Pedagogické princípy sú všeobecné normy, ktoré sa zameriavajú na plánovanie, organizáciu, rozvoj činností, proces vzdelávania a axiologický rozmer výučby. Týkajú sa funkčno-štruktúrálnej dimenzie systému a procesu vzdelávania, zameranej na nevyhnutnosť pedagogickej komunikácie, pedagogického rastu a pedagogickej tvorivosti (Cristea, 1998). Cieľom pedagogických princípov je zlepšenie systému a procesu vzdelávania. Didaktické princípy sú všeobecné normy, prostredníctvom ktorých sú do praxe projektované, organizované a uvádzané čin-

nosti vyučovania, učenia sa a hodnotenia tak, aby sa fungovanie cieľov a kompetencií stalo efektívnym na úrovni vzdelávacej dimenzie. Didaktické prístupy sa zameriavajú na cieľovú, obsahovú, metodickú a vzťahovú dimenziu výučby. Žiaci by mali komplexne a hĺbkovo pochopiť obsah a vedieť s ním ďalej pracovať. Obsah by mal byť žiakom podávaný postupne a na rôznych úrovniach narastajúcej zložitosti (Marius-Costel, 2010). V publikácii *Kvalita (ve) vzdelávania* autori podrobne opisujú obsahovo zamerané prístupy a metódy hodnotenia a ponúkajú tak podrobne teoreticky rozpracovaný návod, na hodnotenie kvality výučby v jednotlivých predmetoch. Tieto nástroje sa pre nás stali inšpiráciou na hodnotenie konkrétnych edukačných situácií. Ponúkame teda stručný teoretický vstup, keďže podrobné spracovanie ponúka vyššie spomínaná publikácia (Janík a kol., 2013).

Obsahovo zameraný prístup

Najnovšie trendy v reflektovaní vzdelávania naznačujú odklon od modelu zameraného len na učiteľa a jeho priameho sprostredkovania vedomostí k modelu, ktorý skúma to, čo sa žiaci reálne naučia a ako vedia svoje poznatky uplatniť v širšom kontexte (Tam, 2014). Cieľom obsahovo zameraného prístupu je na základe podrobnej analýzy jednotlivých edukačných situácií hodnotiť kvalitu vzdelávania a hľadať čo najlepšie alternatívy a spôsoby pre jeho skvalitnenie. Obsahovo zameranými prístupmi sú tiež didaktické kazuistiky, ktoré nadväzujú na tradičné hospitácie (porov. Průcha, Mareš, Walterová, 2003). Okrem toho, že kazuistiky ponúkajú podrobný náhľad do konkrétnych edukačných situácií, snažia sa nájsť riešenia na odhalené nedostatky a problémové situácie a odstrániť didaktické formalizmy. Sledujú akým spôsobom je uchopený obsah v konkrétnych predmetoch a vyučovacích celkoch, ako je obsah sprostredkovaný, aké sú učiteľove znalosti o danom obsahu, čo všetko je žiakmi osvojované a ako je obsah prevádzaný do praxe. Kazuistika zachytáva konkrétnu výučbovú situáciu s ktorou sa pedagóg stretáva a ponúka tak možnosť zlepšovať postupy na základe konkrétnych ukážok. Dôležitá je znalosť učiteľa o obsahu a o tom, ako tento obsah sprostredkovať, ale rovnako dôležité je poznať predchádzajúce znalosti žiaka, na ktoré môže učiteľ nadviazať (Slavík a kol., 2017). Práve prostredníctvom nadobúdania nových poznatkov v jednotlivých odboroch sa z učiteľov stávajú odborníci v konkrétnej oblasti. Tento proces opisuje model trojúrovňového profesného učenia v priebehu reflektívnej praxe:

1. Utváranie gestaltov (nevedomé konanie začínajúcich učiteľov, čerpajúcich z podobných situácií a nedostatočných skúseností, intuitívne riešenie danej situácie),

2. schematizácia (uvedenie si podstaty daných javov, vysvetlenie podstaty a zasadenie daných skutočností do schémy a vníma vzťahy medzi situáciami, učiteľ tak získava kontrolu),
3. budovanie teórie (učiteľ si uvedomuje logické vzťahy, vytvorenie bohatej schémy, prepojenie teórie a praxe) (Korthagen et al., 2011). Obsahovo založené prístupy sa teda zaoberajú najmä vzťahom medzi teóriou a praxou, vzťahom medzi jazykom odborným a jazykom praxe (Janík a kol., 2011). Hospitačná analýza sa zameriava na didaktickú znalosť obsahu, teda na pojmy, ktoré učiteľ žiakom sprostredkúva a na spôsob, ako sa to deje.

Nástroj na posudzovanie kvality výučby Metodika 3A

Ide o rozvíjajúcu hospitáciu, ktorá je zachytená prostredníctvom videonahrávky. Výskumník tak nemusí byť priamo prítomný na vyučovaní a neovplyvňuje tým priebeh edukácie. Zároveň má možnosť spätnej pedagogickej reflexie. Takto zaznamenané situácie a ich zverejnenie sú zdrojom didaktických a teoretických východísk pre pedagogickú prax. (Janík et al., 2011). Takéto hospitácie sú nesmierne dôležité pre vlastnú pedagogickú reflexiu a mali by byť inšpiráciou pre začínajúcich učiteľov, ktorí tak môžu sledovať vlastné reakcie na konkrétne situácie a zdokonaľovať tak svoje teoretické poznatky i pedagogickú činnosť. V piatich fázach sa potom analyzuje činnosť učiteľa. 1. konanie, 2. reflexia, 3. uvedenie si podstatných aspektov, 4. alternatívne konanie 5. overenie nových postupov (Korthagen et al. (2011). Rovnaké fázy využíva Metodika 3A/Metodika AAA. Je založená na koncepcii hospitačnej videoštúdie a jej úlohou je podrobne zaznamenať a analyzovať konkrétne autentické edukačné situácie a navrhnúť možnosti alterácie (Janík a kol. 2013). Dôležitou súčasťou je však dobre zostavená metodika, ktorá hlbkovo analyzuje dáta z praxe. Výskumník musí mať dobré teoretické základy a poznať konkrétny obsah edukačnej situácie, aby mohol v analýze odhaliť nedostatky a navrhnúť zmeny (Slavík a kol., 2014). Metodika 3A vychádza z tradičného konceptu didaktickej transformácie obsahu (Brockmayerová-Fenclová, Čapek & Kotásek, 2000). Jej cieľom je systematická reflexia pedagogickej praxe. Metodika 3A bola rozvíjaná od roku 2010 v rámci akademického pracoviska Pedagogickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne, Národného ústavu pre vzdelávanie a základných a stredných škôl, kde boli videoštúdie realizované (Slavík a kol., 2014). Metodika 3A sa skladá z troch zložiek: 1. anotácia, 2. analýza, 3. alterácia. V úvodnej fáze ide o zaznamenanie autentických edukačných situácií. Oboznamuje s kontextom edukačnej situácie a uchopením obsahu, teda činnosť

ťou učiteľa a činnosťou žiaka. Je nevyhnutné, aby boli dáta v anotácii podrobne opísané, pretože z nich vychádza druhá fáza tejto metodiky – analýza. V rámci tejto fázy výskumník rozoberá obsah za pomoci konceptového diagramu, ktorý ho vedie k transformácii obsahu s návrhom pre alteráciu. Jej úlohou je hodnotiť a skvalitňovať pedagogickú prax. V rámci hodnotenia rozlišujeme 4 typy edukačných situácií: 1. zlyhávajúca, 2. nerozvinutá, 3. podnetná, 4. rozvíjajúca. Alterácia je najprínosnejšia práve návrhom zlepšení, ktoré sú didakticky i metodicky podložené a mali by sa opätovne overiť v praxi (Janík a kol., 2013). Na základe podrobnej analýzy edukačných situácií zameraných na rozvíjanie tvorby textu môžeme ponúknuť odporúčania pre pedagogickú prax v rámci vyučovania komunikačno-slohovej výchovy. V predchádzajúcom príspevku upozorňujeme aj na nízky počet zastúpenia hodín produkčného slohu. Objavuje sa niekoľko možných dôvodov. Neobľúbenosť predmetu, strach z písania kvôli prílišnému apelu na krasopis a pravopis, nedostatok podnetných materiálov, nesprávne uchopenie obsahu (Čuchtová, 2020). Prostredníctvom metodiky 3A sme podrobne zaznamenali hodinu komunikačno-slohovej výchovy, ponúkame jej analýzu a návrhom alterácií aj odporúčania pre pedagogickú prax, ktoré by mohli viesť k rozvíjaniu predpokladov na naratívnu produkciu žiakov v primárnom vzdelávaní.

Úvod do obsahu autentickej nahrávky vyučovacej hodine komunikačno-slohovej výchovy

Nahrávka zaznamenáva hodinu komunikačno-slohovej výchovy v 3. ročníku ZŠ, ktorá bola zaznamenaná v roku 2020. V úvodnej časti hodiny učiteľka neoznamuje cieľ hodiny, cieľ produkcie ani spôsob hodnotenia. Chýba zasadenie obsahu do kontextu vzhľadom na predchádzajúce či budúce hodiny komunikačno-slohovej výchovy.

Metodika 3A – tvorba príbehového textu

Anotácia

Kontext edukačnej situácie

V tejto časti ponúkame autentický prepis nahrávky hodiny slovenského jazyka v 3. ročníku ZŠ. Ide o hodinu zameranú na tvorbu hovoreného naratívneho textu s použitím didaktickej pomôcky Aktívna matematika (<https://aktivnamatematika.sk/>). Cieľom bol rozvoj produkčnej textovej kompetencie žiakov a snaha zlepšiť schopnosť pohotovo reagovať v rôznych úlohách zameraných na tvorbu textu. Pre ucelený obraz hodiny ponúkame v niektorých častiach stručný opis priebehu, inde doslovnú anotáciu.

Úvod hodiny

Bez výraznejšej motivácie. Učiteľka žiakom nevysvetľuje prečo sa idú venovať tejto aktivite, chýba zmysluplnosť tvorby. V úvode vymenúvajú obrázky a učiteľka sa len snaží zistiť, či si žiaci pamätajú aké obrázky pomôcka obsahuje. (Pomôcka obsahuje podložku a obrázkové kartičky, ktoré sa dajú do podložky založiť v rôznom poradí. Na kartičkách nájdeme dom, strom, vtáčika, kolobežku, jablko, kvet, auto, mačku, rybu, psa, chlapca, dievča a pod.).

Úvodná edukačná situácia:

U: *Ideme naďalej pokračovať v príbehoch s aktívnou matematikou na slovenskom jazyku, ktorý je zároveň takým čítaním, nebudete mať dnes úlohu z čítania, atď. Kto si pamätá čo sme včera robili na tabuli, na čítaní, také čiarky, ako sa to volá?*

Ž: *Písali sme o strigónskej oblievačke.*

U: *O strigónskej oblievačke, a pamätáte si ako to volá? Na P sa to začína... päť, päť...*

Ž: *Päťveršík!*

U: *Perfektne, písali sme aký ten strigón bol a aká bola celá tá oblievačka. Dnes nebudeme robiť vôbec toto, dnes budeme robiť niečo s aktívnou matematikou. Potrebovala by som čistú tabuľu, takže poďte mi pomôcť, týždenníčka, podávame to dole.*

V **prvej edukačnej situácii** dostanú žiaci pokyn, aby si vybrali päť obrázkov a v dvojici vytvorili príbeh. Príbehy sú však neukončené. Učiteľka na tento nedostatok vôbec neupozorňuje, práve naopak žiakov chváli.

Prvá edukačná situácia:

U: *Podte si tu sadnúť dvaja, dobre. Dostali ste pokyn neotvárať a vy už vyberáte kartičky. Ja viem, že je to pre vás ťažké, lebo máte taký iný deň, ale isté pokyny musia proste platiť, lebo potom viete, čo idete robiť? Tak spomenuli sme si, čo všetko sa v tejto hre nachádza, nedala som všetky zámerne. Lebo pre krátkosť času to všetko nestihneme. Čo bude teraz našou úlohou? Vyberieš, najprv dopyčuj, päť kartičiek spolu so svojim susedom a vymysli si mini príbeh, v ktorom použiješ, ale iba päť rôznych obrázkových kartičiek, päť rôznych obrázkových kartičiek, môžeš pracovať. /šum v triede/*

Ž: *To musíme?*

U: *To si vymeňte, keď je to rozhádzané a zapichnete ich do hracej podložky /šum v triede, deti sa rozprávajú /. Pozor tvoj čas sa kráti, nemáte na to polhodinu, mini príbeh z piatich kartičiek, má to byť mini príbeh, máte mať päť rôznych kartičiek. Máte to? Máte päť rôznych kartičiek, máte to?*

Ž: My máme.

U: Nely, áno? Okej /šum v triede/ Dobre. Pomaly končíme. Dobre, prosím stačí, prosím stačí. Sandro a Zoe, predstavte nám svoj mini príbeh.

Ž: Na dvore bol chlapec a dievča, ktorí hrali futbal. A chlapec kopol loptu do stromu a zo stromu spadlo jablko.

U: Vau, jeden potlesk. Všetko toto, ja ukážem hraciu podložku, všetko toto čo použili v príbehu majú skutočne aj na hracej podložke. Tak, dobre. Kto by chcel ďalší? Ďalšia skupina? Povedať svoj príbeh, už ho neprerábajte. Nely už nechajte tak, nevádi, ideme sa na seba naučiť, aj keď máme chybičku, nič sa nedeje . Petko, Petronelka?

U: Kamilko, Jakubko?

Ž: No, bola raz jedna mačka, čo si čítala knihu a k nej prišiel psík a povedal, že chce knihu, ale povedala mu, že má iba loptu, potom prišiel vtáčik a povedal podme sa hrať na naháňačku a tak...

U: Dobre, zatlieskame. Ďalší kto by chcel? Nikto už nechce, Alexi?

Ž: Že chlapec si kopal a kopal. Pes išiel na kolobežke a chlapec kopol loptu do auta a pes sa zľakol a spadol z kolobežky.

U: Dobre, pekné, zatlieskame, super. Sofi?

Ž: Že bola jedna mamka a dievčatko, mamka išla pozbierať mrkvu a dievčatko našlo jeden kvietok a si ho zobralo.

U: Dobre, potlesk, ešte niekto má chuť? Reginka?

Ž: Chlapec išiel na kolobežke a uvidel loptu aj jablko a on kopol do jablka a to jablko sa skotúlalo dolu.

V druhej edukačnej situácii učiteľka vyberá obrázky, ktoré si deti založia do podložky a tvoria príbehy len z tých obrázkov, ktoré im vybrala. Opäť sú príbehy neukončené, proces tvorby textu nie je dodržaný.

Druhá edukačná situácia:

U: Potlesk. Super, ešte niekto? Lebo ešte budeme tvoriť iné príbehy. Dobre. Vyčistite si hraciu podložku. Ja som si teraz pre vás pripravila jeden figel. Tvojou úlohou bude vymyslieť... Môžem? Vnímate sa?

ŽŽ: Áno.

U: Dobre, vymyslieť príbeh na tie kartičky, ktoré ja na tabuli zakrúžkujem. Všetci budete vymýšľať príbeh z rovnakých kartičiek, ale uvidíte, že tie príbehy budú rôzne. Budem rada, keď nám príbeh prerozprávajú tie dvojice, ktoré ešte doteraz nerozprávali. Nebojte sa. Takže, čo si ja teraz vyberiem? Vyberte si tú kartičku /šum v triede/, šesť kartičiek, hej? /šum v triede, žiaci sa rozprávajú/. Okej, tak vážené publikum, teším sa na naše príbehy. Auto, pes, strom, dom jablko, slnko. Tak, váže-

né publikum, dobrý deň, vítam vás v našom mini príbehovom divadielku, dávajte pozor! Začíname. Miško.

Ž: *Pes narazil do stromu, keď svietilo slnko a spadlo z toho jablko. A videl to auto psa ako pes bol pri strome a nevedel sa zorientovať. A tak narazil do domu.*

U: Vau, výborne, potlesk. Matúško?

Ž: *Bol raz jeden pes, ktorý mal auto, išiel autom a narazil do stromu. Potom tam spadlo jablko a začalo sa topiť, lebo tam svietilo slnko a potom išiel pes do domu opraviť si auto.*

U: Perfektné, potlesk. Pes, ktorý mal auto? Dominik?

Ž: *Bolo vonku veľmi horúco, pes išiel vonku, potom išiel cikať ku stromu a spadlo na neho jablko. A potom sa otočil a auto doňho vrazilo. /smiech detí /*

U: Okej, celé...

Ž: *Na prázdnej ulici stál dom a v tom dome býval pes, pred domom stálo auto, vonku svietilo slnko, zafúkal vietor a to jablko samé spadlo na zem.*

U: Zaujímavé. Jakubko?

Ž: *Strašne páľilo slnko a pes si išiel lahnúť ku stromu, jablko spadlo, sa zakotúlalo ku domu a auto prišlo.*

U: Perfektné. Barborka?

Ž: *Bol raz jeden pes, prišiel na aute na lúku, postavil si dom, strom a začalo slnko svietiť a spadlo jedno jablko.*

U: Hm...super.

Ž: *Bol raz jeden dom, pred domom stálo auto, vedľa domu stál strom. Ten dom strážil pes a zafúkal vietor, z domu spadlo jablko... Nie z domu, ale zo stromu spadlo jablko.*

U: Zo stromu... Dobré. Renka? Počúvajte ešte

Ž: *Bol raz jeden dom a strom, no auto nabúrало do stromu a jablko spadlo psovi na hlavu a bolo všetko.*

U: Výborne. Ešte Erika

Ž: *Pes sa hral pri aute a spadlo jablko... /ďalej nerozumieť/*

U: Výborne, super, Vyčistite si hraciu podložku.

P: Môžem ešte ja ísť?

U: Aha!

P: Môžem?

U: Dobré, každý má vyčistenú hraciu podložku, okrem pani učiteľky Ivetky, lebo aj ona si vytvorila príbeh, započúvame sa do jej príbehu a tak si budeme robiť tretiu aktivitu, poslednú

P: *Ale ja som nepočúvala dobre pani učiteľku a vybrala som si iné slová, ako pani učiteľka zakrúžkovala, dúfam, že to nevadí. No tak počúvajte teda:*

Kde bolo, tam bolo, bola raz jedna zlatá rybka. Ako si tak plávala vo vode, priletel vtáčik a chytil ju. A zlatá rybka mu hovorí: „Ja som zlatá rybka, keď ma pustiš, splním ti jedno želanie.“ Vtáčik premýšľal, či ju zjesť, či ju pustiť, nakoniec ju pustil a najviac na svete si želal novú kolobežku. Zlatá rybka mu to splnila, ale kolobežka bola taká veľká, že na nej vtáčik nevedel jazdiť. No nič, čo mal robiť? Oстал sedieť na kolobežke, smutný z toho, že si na nej nemohol zajazdiť. Keď tu zrazu po ulici išlo akési dievča a vtáčik jej sadol na plece a šuškal jej do ucha: „Povoz ma na kolobežke, keď ma povoziš, bude tvoja.“ Dievča nastúpilo na kolobežku, vtáčik jej sadol na plece a spolu sa na kolobežke takto premávali. No a za to, že ho povozila jej vtáčik nakoniec priniesol takýto nádherný kvietok.

U: Jéj... /potlesk/ Ďakujem.

V tretej edukačnej situácii tvoria žiaci príbeh spoločne. Učiteľka občas dopĺňa text príbehu. Žiaci vyberajú obrázky náhodne. Príbeh je tvorený bez výraznejšej kauzality. Chýba zápleтка či nejaká zaujímavá pointa. Ide len o jednoduchú časovú sekvenciu. Udalosti v príbehu sú radené náhodne. Tým, že učiteľka viedla tvorbu, mohla usmerňovať žiakov tak, aby bol vytvorený naratívny text kvalitatívny a komplexný.

Tretia edukačná situácia:

U: Tak, mali ste možnosť vypočúť si dlhší príbeh, ktorý sa už trochu viac aj rozvíjal. My si teraz budeme takýto príbeh spoločne tvoriť a to tým spôsobom, že na hraciu podložku si všetci budeme ukladať rovnaké kartičky, lebo my budeme tvoriť ten príbeh. Nemusíme použiť tie, ktoré máme zakrúžkované, ale môžeme, môžeme použiť všetky kartičky, ale ten príbeh musí mať nejaký celok, nemôže, že: bolo jedno auto a bol strom a nič viac. Kde bolo tam bolo... Keď ste počúvali pani učiteľku, ten príbeh začala ako rozprávku, tak my si teraz ideme urobiť takú mini rozprávku, ktorú začneme. Petko, začni rozprávku, daj nám pokyn. To čo budeme počuť, keď budeš hovoriť začiatok svojho príbehu, použi jednu kartičku a my tam si zapichneme jednu kartičku. Petko začni.

Ž: Kde bolo, tam bolo, bol raz jeden...

U: Kde bolo, tam bolo, ja by som dala, že bol raz jeden vtáčik, Petko. Zoe, pokračuj.

Ž: Vedľa vtáčika stál dom.

U: Vedľa vtáčika stál dom. Jedného dňa... Barborka.

Ž: Jedného dňa prišlo dievčatko a...

U: Nahlas.

Ž: A pohladkalo vtáčika.

U: Jedného dňa prišlo dievčatko a pohladkalo vtáčika... Keď tu zrazu... Julka?

Ž: Keď tu zrazu prišla veľká ryba.

U: Keď tu zrazu prišla veľká ryba... Keď neviete nájsť narýchlo kartičku, ak sa vám nedarí a potrebujete, dajte si farebnú, ktorá bude predstavovať to, čo nemáte. Hej, aby ste sa mohli ďalej sústrediť na príbeh, šupnite tam jednu žltú a hotovo, dobre? Takže:

Bol raz jeden vtáčik, dom, potom prišlo dievčatko, ktoré vtáčika pohladkalo a zrazu prišla veľká ryba. Nanešťastie... Nanešťastie, Viktor..

Ž: Prišiel pes.

U: Nanešťastie prišiel aj pes. Alex.

Ž: Zjedol rybu.

U: A zjedol rybu, hm, dobre.

Ž: Mňam!

U: Rybu dáme preč.

Ž: Ryba išla do neba.

U: Dobre, super. Tento príbeh bol taký špeciálny, dobre.

Štvrtá **edukačná situácia** už nesúvisí s textovou produkciou. Učiteľka sa snaží deti povzbudiť k vynaliezavosti v tvorení slovných dvojíc. Snaží sa zistiť, prečo sa deti rozhodli práve pre takú dvojicu (búda – pes, strom – dom (rým) a pod.).

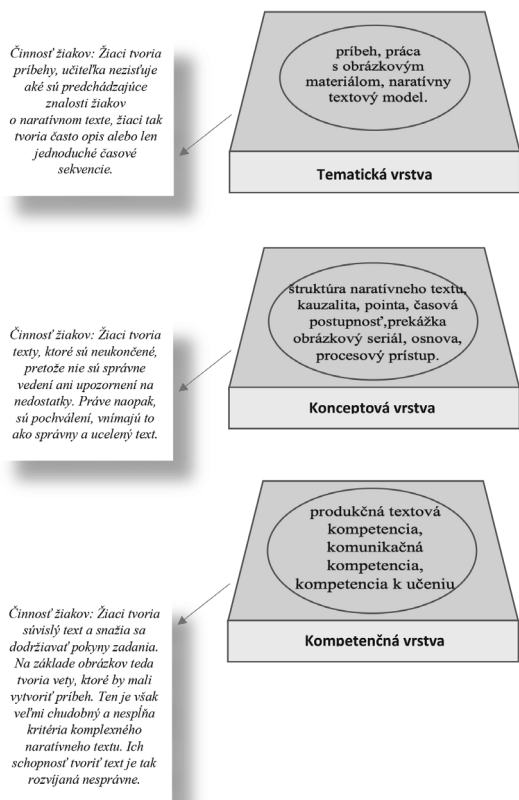
Záver hodiny:

Hodina je bez výraznejšieho záveru. Učiteľka nezhrnula aktivity, nevysvetlila žiakom prečo to robili a prečo pracovali práve s touto pomôckou. Chýba fixácia nadobudnutých vedomostí.

U: Decká boli ste vynikajúce, fantasticky, dobrú chuť vám prajem. Pôjdeme potom do knižnice, všetko odložiť, dobre? /deti sa balia, rozprávajú, šum v triede/

AnalýzaKonceptový diagram

Predložené edukačné situácie by sme mohli kvalifikovať ako nerozvinuté. U žiakov dochádza k nácviku tvorby naratívneho textu, ale chýbajú dôležité informácie, ktoré by si v procese vzdelávania mali osvojiť. Alterácia je v tomto prípade nevyhnutná k správne didaktickému uchopeniu obsahu, aby boli poznatky o štruktúre naratívneho textu a jeho komponentoch správne sprostredkované, osvojované a využívané.



Rozbor transformácie obsahu s výhľadom k alterácii

Učiteľka vo viacerých edukačných situáciách vyberá obrázky, ktoré majú žiaci použiť. Nevedie ich k samostatnému uvažovaniu. Mala by vychádzať z doterajších naratívnych znalostí, aktualizovať ich v úvode hodiny a nadviazať na ne. Neupozorňuje ich na proces tvorby a nedodržiava jednotlivé fázy procesu tvorby. Chýba zmyslupnosť, žiaci nevedia čo je vlastne cieľom aktivity, ani to, čo sa tu majú naučiť. Môžeme len predpokladať, že malo ísť o rozvoj naratívnej kompetencie a o tvorbu príbehu na základe náhodne zvolených obrázkov alebo obráz-

kovej osnove. Naratívny text obsahuje niekoľko dôležitých zložiek, ktoré tvoria jej štruktúru a bez ktorých by nemohol existovať. Medzi tieto dôležité časti patria príbeh, udalosť, čas, postavy a miesto (Chatman, 2008). Okrem týchto komponentov je pre naratívny text veľmi dôležitá fabula, ktorá vytvára medzi jednotlivými zložkami príbehu kauzálne vzťahy (Valček 2006, s. 242). Narácia má niekoľko dôležitých zložiek. Tieto zložky nám pomôžu lepšie pochopiť pojem. Podľa štrukturalistickej teórie sa naratívum skladá z dvoch častí. Prvou je obsah, reťazec udalostí, ktoré v sebe zahŕňajú postavy, prvky a prostredie, v ktorom sa daný príbeh odohráva. Druhou neoddeliteľnou zložkou je diskurz. Diskurz môžeme chápať ako prostriedok, ktorým je vyjadrovaný obsah (Chatman 2008). Je to súhrn výrazových prostriedkov, ktorými sa dosahuje vyjadrenie príbehu (Harčariková, Klimovič 2011). To, ako sú jednotlivé zložky prepojené a ako navzájom súvisia, nám lepšie pomôže pochopiť tento diagram, ktorého autorom je S. Chatman v publikácii *Príbeh a diskurz* (2008, s. 18, In Čuchtová, 2017).



Komplexnosť príbehového textu môžeme posudzovať podľa kritérií, ktoré navrhli autori Stein, Albro (1997). Jednotlivými kritériami sú čas, kauzalita, orientácia na cieľ, prekážka a pointa.¹ Na základe splnenia týchto kritérií môžeme určiť aký typ naratíva z hľadiska komplexnosti bol pisateľom vytvorený. Existujú tieto 4 typy naratíva: Opisná sekvencia, jednoduchá časová sekvencia, reaktívna sekvencia a epizóda. V nasledujúcej tabuľke je vyznačené o aký stupeň naratíva ide pri splnení jednotlivých kritérií. Tieto stupne sú v tabuľke zoradené vzostupne podľa komplexnosti.

- 1 Čas v príbehu je základnou podmienkou naratívneho textu, tá je dodržaná vtedy ak pisateľ v príbehu priamo vyjadruje, že čas plynie. To môžeme pozorovať na udalostiach, ktoré na seba nadväzujú na základe časovej postupnosti. Kauzalita je vyjadrená vzťahom medzi príčinou a dôsledkom. Orientáciou na cieľ označujeme vyjadrenie hlavného cieľa postavy tak, aby čitateľovi bolo jasné, o čo postava v príbehu ide. V príbehovom texte by mala byť aj prekážka, problém, ktorý musí postava v príbehu pri dosahovaní svojho cieľa prekonať. V závere nesmie chýbať pointa. Pisateľ v texte vyjadří nápadité alebo prekvapivé rozuzlenie príbehu, ktoré sa viazá na hlavnú postavu a môže byť vyjadrená ako hlavná myšlienka alebo ako morálne poučenie.

Tabuľka 1: Vzostupné kritériá komplexnosti príbehu a typy detských naratív

Typ naratíva / Kritérium	opisná sekvencia	jednoduchá časová sekvencia	reaktívna sekvencia	epizóda
čas	✗	●	●	●
kauzalita		✗	●	●
orientácia na cieľ			✗	●
prekážka				● / ✗
pointa				● / ✗

(Klimovič 2016, s. 85)

V rámci didaktiky komunikačno-slohovej výchovy sa už v roku 1965 upozorňuje na dôležitosť dodržiavania jednotlivých fáz procesu tvorby textu ako invencia, štylizácia, kompozícia (Ballay, Janáček, 1965). Neskôr pribúdali nové fázy procesu tvorby napríklad výber témy, selekcia a práca s konceptom (Čechová, 1985). Autorky Palenčárová, Kesselová a Kupcová (2003) pridávajú dôležitú fázu ohlasu. Ide o spätnú väzbu pre pisateľa či už od učiteľa, alebo od spolužiakov. Lipťáková (2004) ponúka deväť fáz textotvorného procesu, ktoré sú konkretizovaním všeobecného rámca pre proces písania a zároveň didaktickou pomôckou pre učiteľa. Ide o týchto deväť fáz: motivácia, výber témy, invencia, selekcia, kompozícia, štylizácia, úprava, korektúra, publikácia.

Návrh alterácií

Kvalita edukačného procesu

Predložené edukačné situácie by sme mohli kvalifikovať ako nerozvinuté. U žiakov dochádza k nácviku tvorby naratívneho textu, ale chýbajú dôležité informácie o štruktúre a komponentoch naratívneho textu, ktoré by si v procese vzdelávania mali osvojiť.

Úvodná edukačná situácia:

V úvode hodiny by mali byť žiaci oboznámení s cieľom. Učiteľka by ich mala motivovať, no najmä by mala zistiť úroveň predchádzajúcich poznatkov o naratívnom texte a zhrnuté poznatky využiť k osvojovaniu si nových informácií.

Prvá edukačná situácia:

V prvej edukačnej situácii by žiakom učiteľka mala ponúknuť štruktúru naratívneho textového modelu a upozorniť na dôležité komponenty, ktoré takýto typ textu musí obsahovať. Žiaci majú pomerne málo času na zhromažďovanie

nápadov a na plánovanie a nie sú k tomu ani dostatočne vedení. Učiteľka by mala jednotlivé fázy procesu tvorby viesť vzorovo, vysvetľovať žiakom čo konkrétne majú robiť a ako v danej fáze tvoriť. V procese plánovania môže učiteľ klásť žiakom pomocné otázky, ktoré by usmernili ich predstavy o tvorení príbehu. Inšpiráciou sú stratégie tvorby naratívneho textu, v podobe mnemotechnických pomôcok, ktoré pomáhajú žiakom dodržať jednotlivé fázy tvorby a nevynechať dôležité komponenty tohto typu textu. Pomocné otázky sa týkajú stratégie WWW, what = 2, How = 2. Pre potreby tejto štúdie a návrh alterácie ponúkame voľný preklad jednotlivých častí tejto stratégie a pomocných otázok, ktoré môžu byť využité v pedagogickej praxi.

W – Who is the main character? (Kto je hlavná postava?)

W – When does the story take place? (Kedy sa dej odohráva?)

W – Where does the story take place? (Kde sa príbeh odohráva?)

W – What does the main character do or want to do; what do other characters do? (Čo robí alebo chce robiť hlavný hrdina? Čo robia ostatné postavy?)

W – What happens then? What happens with other characters? (Čo sa potom stane? Čo sa stane s ostatnými postavami?)

How do the characters feel? (Ako sa cítia postavy?)

How does the story end? (Ako sa príbeh končí?)

(Harris, Graham, Mason, Friedlander, 2016)

Učiteľka môže klásť tieto otázky, vypísať ich na tabuľu a žiaci sa môžu v dvojici radiť a hľadať na ne odpovede. Následne môžu vytvoriť krátky príbeh. Je dôležité žiakov upozorniť i na to, aby sa po vytvorení príbehu zamysleli nad tým, či v ňom použili všetko, čo si vo fáze plánovania pripravili. Následne môžu príbeh predniesť nahlas pred celou triedou. Učiteľka by mala žiakov sprevádzať v procese tvorenia textu pomocou kladenia vhodných otázok na nedostatočne rozpracované/naplánované komponenty naratíva a pomáhať im tak zdokonaľovať svoju tvorbu. Obrázkový materiál je vhodná pomôcka. Pomáha žiakom vytvoriť si akúsi osnovu a usmerňuje ich tvorbu. Žiaci neboli obmedzení výberom obrázkov, ale počtom kartičiek. To mohlo mať vplyv na rozsah príbehu i na samotné dianie a konanie postáv. Po prednesení príbehu je dôležité ponúknuť žiakom spätnú väzbu. Pri hodnotení slohových prác by mal učiteľ brať do úvahy tri kritériá: tématicko-obsahovú zložku, slohovú stránku prejavu a jazykovú stránku prejavu. (Čechová, 1998) Pri hovorených naratívach je náročné zhodnotiť jazykovú zložku (gramaticko-pravopisnú), pretože žiak tvorí text spontánne a späť sa k jednotlivým výpovediam nevie vrátiť. Preto je dôle-

ležité zamerať sa najmä na tématicko-obsahovú zložku a slohovú stránku prejavu. Učiteľka môže hodnotiť vytvorený text na základe kritérií komplexnosti a tiež zhodnotiť, či si žiak dostatočne aktualizoval doterajšie naratívne znalosti. Rovnako by mala zhodnotiť, či žiak má v danej chvíli predstavu o obsahovom uplatnení komponentov naratíva. Mala by upozorniť na nedostatky a dať možnosť žiakom opätovne si premyslieť obsah príbehu. Jedine takto môže žiak svoj text upraviť a prerozprávať ho opäť. Prvý vytvorený príbeh je reaktívnou sekvenciou s náznakom kauzality v dianí. „*Na dvore bol chlapec a dievča, ktorí hrali futbal. A chlapec kopol loptu do stromu a zo stromu spadlo jablko.*“ Chýba však orientácia na cieľ, prekážka a pointa. „*No, bola raz jedna mačka, čo si čítala knihu a k nej prišiel psík a povedal, že chce knihu, ale povedala mu, že má iba loptu, potom prišiel vtáčik a povedal poďme sa hrať na naháňačku a tak...*“ V ďalšom vytvorenom príbehu nenachádzame ani kauzalitu. Ide iba o jednoduchú časovú sekvenciu, navyše obmedzenú počtom vybraných kartičiek. Ostatné vytvorené príbehy môžeme na základe komplexnosti kritérií vyhodnotiť ako jednoduché časové sekvencie.

Druhá edukačná situácia:

V druhej edukačnej situácii už učiteľka sama vyberá, z ktorých kartičiek bude príbeh tvorený. Vhodne upozorňuje na to, že by chcela počuť príbehy od dvojíc, ktoré doposiaľ svoju tvorbu neprezentovali. Volí kartičky tak, aby sa v príbehu nachádzali postavy a bolo naznačené i prostredie príbehu (strom, dom). Komplexnosť vytvorených príbehov sa nezlepšuje. Práve naopak, začína sa opakovať motív a dianie vo vytvorených textoch. Žiaci kopírujú už vytvorené texty, pretože za ne predchádzajúci žiaci boli pochválení a pobavili pri tom triedu. Učiteľka mohla vybrať kartičky, ktoré sa v prvej edukačnej situácii neobjavili, aby nedošlo k napodobovaniu predchádzajúcich príbehov. Niektorí žiaci nepoužívajú všetky kartičky. Ani na to učiteľka neupozorňuje, aj keď to bolo pôvodne podmienkou. Vyšší počet kartičiek môže viesť k rozsiahlejším textom, ich konkrétne poradie však opäť k obmedzeniu. Žiaci by si mali zoradiť kartičky podľa vlastných preferencií a podľa radenia udalostí v ich textoch. Opäť chýba podrobnejšie hodnotenie a úprava vytvoreného textu. V závere druhej edukačnej situácie vstupuje do priebehu pozorovateľ, ktorý tvorí naratívny text. Poradie kartičiek si volí podľa seba. Tento vytvorený text je epizódou a splňa kritéria komplexnosti naratívneho textu. Pozorovateľ sa snaží upozorniť na komponenty tohto typu textu. Bolo by lepšie tvoriť jeden komplexný príbeh, ako viac menších bez upozorňovania na nedostatky a neosvojenia si textovej štruktúry a základných komponentov naratívneho textu.

Tretia edukačná situácia:

Učiteľka reaguje na vytvorený text v predchádzajúcej edukačnej situácii a upozorňuje žiakov na to, aby bol nasledujúci text, ktorý budú tentokrát tvoriť spoločne, komplexnejší. „...*ten príbeh musí mať nejaký celok, nemôže, že: bolo jedno auto a bol strom a nič viac. Kde bolo tam bolo...*“. Skupinová tvorba textu je veľmi náročná a vyžaduje dobrého koordinátora, ktorý by dokázal usmerňovať žiakov tak, aby bol vytvorený príbeh kvalitný a komplexný. Musí teda poznať štruktúru naratívneho textu i všetky jeho komponenty. V tomto prípade sa učiteľka snažila dopĺňaním slov o časový priebeh a pokúšala sa vniesť do príbehu i istú prekážku. Aj napriek tomu vytvorenému textu chýba kauzalita, na čo učiteľka neupozornila. Príbeh nazvala špeciálnym. V tomto prípade by sa tvorba spoločného príbehu dala usmerňovať vhodnými slovesami alebo otázkami. Je dôležité príbeh ukončiť tak, aby bol kompletný a nechýbal mu záver a pointa. Udalosti v príbehu by mali na seba nadväzovať v logickej postupnosti a je úlohou učiteľa, aby túto tvorbu takýmto spôsobom usmerňoval.

Záver

V tomto príspevku sme ponúkli základné teoretické východiská o hodnotení kvality vzdelávania a pokúsili sme sa prostredníctvom obsahovo zameraného prístupu analyzovať konkrétne edukačné situácie na hodine komunikačnej a slohovej výchovy v 3. ročníku ZŠ. Ponúkame tak návrh alterácie a teoretické východiská, ktoré by pomohli lepšie didakticky uchopiť obsah a viedli tak ku skvalitneniu vyučovania daného typu textu v našom edukačnom prostredí. V rámci tvorby naratívneho textu je nesmierne dôležité rešpektovať procesové prístupy a pri tvorbe textu dodržiavať jednotlivé fázy tohto procesu. Učiteľ by mal v úvode hodiny zistiť úroveň predchádzajúcich poznatkov o naratívnom texte a nadviazať na tieto poznatky. Nesmierne dôležitá je tiež fáza prípravy, v ktorej žiaci tvoria čo najviac nápadov na danú tému. Tie si neskôr triedia a usporadúvajú podľa toho, čo všetko chcú vo svojich príbehoch použiť. K fáze plánovania ponúkame stratégiu pomocných otázok, ktoré pomáhajú tvoriť komplexnejší naratívny text. Okrem procesového prístupu je tiež dôležité dodržiavať štruktúru naratívneho textu. Upozorňovať žiakov na všetky komponenty, ktoré má takýto text obsahovať a text vyhodnotiť z hľadiska obsahu a kritérií komplexnosti naratívneho textu. Na takejto hodine je oveľa prínosnejšie tvorenie jedného kvalitného a komplexného textu. Cieľom úlohy v prezentovanej hodine bolo rozvíjať u žiakov naratívnu kompetenciu a v rámci nej schopnosť

tvoriť hovorený text. Keďže učiteľka nezvolila správny postup, neupozornila na nedostatky a nevyhodnotila vytvorené texty, žiaci si neosvojili potrebné informácie a edukačné situácie musia byť vyhodnotené ako nerozvinuté aj napriek potenciálu, ktorý hodina i využitá pomôcka mali.

Literatúra

- ADAMS, D., 1993. *Defining educational quality. Improving Educational Quality Project Publication*. Arlington: Biennial Report. VA: Institute for International Research.
- CHAPMAN, D. W., & ADAMS, D. K., 2002. *The quality of education: Dimensions and strategies*. Hong Kong: Asian Development Bank.
- BALLAY, J. a JANÁČEK, G., 1965. *Metodika slohu v 1. – 5. ročníku ZDŠ*. Bratislava: SPN.
- BARNETT, W. S., & FREDE, E. C., 2017. Long-term effects of a system of high-quality universal preschool education in the United States. In: *Childcare, Early Education and Social Inequality*. Edward Elgar Publishing.
- COOMBS, P. H., 1985. Suggestions for a realistic adult education policy. In: *Prospects*, vo. 15, n. 1, pp. 27-38.
- CRISTEA, S., 1998. *Dicționar de termeni pedagogici*. In: Editura Didactică și Pedagogică.
- ČECHOVÁ, M. a kol., 2003 *Současná česká stylistika*. 1. vyd. Praha: ISV. ISBN 80-86642-00-3.
- ČECHOVÁ, M., 1985. *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M., 1998. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-32-3.
- ČUCHTOVÁ, I. 2020. Z analýzy edukačných situácií vo vyučovaní materinského jazyka. In: *O dieťaťi jazyku a literatúre*. Roč. VIII, č. 2, s. 99-109. ISSN 1339-3200.
- ČUCHTOVÁ, I., 2017. *Obrázkové príbehy ako prostriedok stimulácie narácie dieťaťa mladšieho školského veku* [bakalárska práca]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2017. 59 s.
- DARLING-HAMMOND, L., 2013. The importance of quality Education: From start to End [online] available on <http://www.nie.edu.sg/nienews/sept13/?g=content/20/01> Accessed on 10/17/2015
- ETUCE, 2002. *Quality in Education: Presentation of ETUCE's work 1995 – 2001*. Brussels: ETUCE.
- FLORES-MOLINA, J. C., 2011. *A total quality management methodology for*

- universities* [dizertačná práca]. Florida: Florida international univerzity, 2017. 311 s.
- FREDRIKSSON, U., 2004. *Quality education: The key role of teachers*. Brussels: Education International.
- GIBBS, G., 2010. *Dimensions of quality*. York: Higher Education Academy.
- HARRIS, K., GRAHAM, S., MASON, L., FRIEDLANDER, B., 2016. *Powerful Writing Strategies for All Students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. ISBN 978-155766-705-2.
- CHAPMAN, D. W., & ADAMS, D. K., 2002. *The quality of education: Dimensions and strategies*. Hong Kong: Asian Development Bank.
- CHATMAN, S., 2008. *Příběh a diskurz*. 1.vyd. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-260-2.
- HARČARÍKOVÁ, P., KLIMOVIČ, M., 2011. *Naratíva v detskej reči* 1.vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0444-5.
- JANÍK, T. a kol., 2013. *Kvalita (ve) vzdelávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6349-5.
- JANÍK, T., 2012. Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. In: *Pedagogika*. Roč. 62, č. 3, s. 244 – 261. ISSN 0031-3815.
- JANÍK, T., P. KNECHT, P. NAIJVAR, a kol., 2011. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-209-3.
- JANÍK, T., V. LOKAJČKOVÁ, T. JANKO, 2012. Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výzkumu: přehled výzkumných zjištění. In: *Orbis scholae* Roč. 6, č. 3, s. 27 – 55. ISSN 1802-4637.
- KOMOREK, M., a KATTMANN, U., 2008. The model of educational reconstruction. *Four decades of research in science education—from curriculum development to quality improvement*, 171-188.
- KORTHAGEN, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T., 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol., 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0462-9.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2004. O písaní. In: J. Palenčárová a L. Liptáková: *O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní*. Bratislava: Združenie Orava, s. 38 – 59.
- MARIUS-COSTEL, E., 2010. The Didactic Principles and Their Applications in the Didactic Activity. In: *Online Submission*, vol. 7, n. 9, pp. 24-34.

- MORGAN, C., a MURGATROYD, S., 1994. *Total quality management in the public sector: An international perspective*. McGraw-Hill Education (UK).
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., & WALTEROVÁ, E., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- SLAVÍK, J. a kol., 2017. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8768-2.
- SLAVÍK, J., JANÍK, T., JARNÍKOVÁ, J., & TUPÝ, J., 2014. Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. In: *Pedagogická orientace*, roč. 24 č. 5), s. 721-752.
- TAM, M., 2014. Outcomes-based approach to quality assessment and curriculum improvement in higher education. In: *Quality assurance in education*.
- VALČEK, P., 2006. *Slovník literárnej teórie* 2.vyd. Bratislava: Literárne informačné centrum. ISBN 80-89222-09-9.
- WORLD BANK, 1995. *Priorities and strategies for education: A World Bank review*. The World Bank.

FREKVENCE VYJMENOVANÝCH SLOV V SOUČASNÉ ČEŠTINĚ: KORPUSOVÁ STUDIE

Frequency of Specified Words in Contemporary Czech: A Corpus-based Study

Lucie Lukešová – David Lukeš

Abstrakt: Tato korpusová studie se věnuje frekvenci vyjmenovaných slov v současné češtině na základě autentických dat z Českého národního korpusu. Jejím cílem je poskytnout všem pedagogům a didaktikům českého jazyka ucelené informace o výskytu vyjmenovaných slov v současném psaném jazyce (beletrii, publicistice, odborné i dětské literatuře), v mluveném jazyce (spontánní dialogy i připravené monology) i jazyce internetu (online diskuse, blogy, zpravodajství, sociální sítě), a nabídnout tak odborné veřejnosti podklady k případné aktualizaci seznamu vyjmenovaných slov, který se žáci učí již dlouhá desetiletí v takřka nezměněné podobě. Studie předkládá ve vizuálně co možná nejsrozumitelnější podobě údaje o frekvenci 343 vybraných vyjmenovaných slov v několika nejnovějších jazykových korpusech češtiny a nabízí tak jasné vodítko, která ze slov na seznamu již zastarala nebo nejsou široce používána, a zasloužila by si proto vyměnit za jiná, mnohem frekventovanější a pro žáky srozumitelnější.

Klíčová slova: vyjmenovaná slova, jazykový korpus, frekvence, současná čeština, Český národní korpus

Abstract: This corpus-based study offers a frequency overview of the so-called specified words in contemporary Czech based on the Czech National Corpus database. Its main objective is to provide Czech language teachers and experts in didactics with a complex set of information on the frequency of the specified words in contemporary written language (including fiction, newspapers and magazines, non-fiction, and children's literature), spoken language (both in spontaneous dialogues and prepared monologues) and the language of the internet (including discussions, blogs, online news, and social networks). This set can serve as a basis for a desired update of the list of specified words that has been taught to pupils in an almost identical way

for many decades now. The study presents frequency data on 343 selected specified words in a user-friendly way using wordclouds and color-coded tables, providing a clear guide for the possible exclusion of outdated words in favour of the more frequent and typical ones.

Keywords: *specified words, language corpus, frequency, contemporary Czech, Czech National Corpus*

Úvod

Vyjmenovaná slova tvoří nedílnou součást výuky českého jazyka. Slova domácího původu, v nichž se po obojetné souhlásce píše ypsilon, už neumíme v řeči rozeznat sluchem, jako tomu bylo ve staré češtině, proto je třeba si je nějakým způsobem zapamatovat. Způsob výuky vyjmenovaných slov se za dlouhá desetiletí příliš nezměnil – ačkoli se v poslední době jistě mnoho pedagogů snaží prezentaci vyjmenovaných slov (a koneckonců i celou výuku českého jazyka) inovovat a pojmout celkově hravěji, stále ve školách převažuje memorování výběru vyjmenovaných slov pro každou obojetnou souhlásku v přesně daném pořadí (především z rytmických a sémantických důvodů). Tento výběr přitom prošel za tak dlouhou dobu jen minimálními změnami; důkazem budiž, že v rámci jedné rodiny jsou si obvykle všechny generace schopny vzpomenout na takřka identickou sekvenci slov, začínající slovy *být, bydlit, obyvatel, byt...*

Čeština se však jako každý živý jazyk vyvíjí a lexikon bývá obvykle prvním místem, kde si lze těchto změn všimnout. V důsledku toho tak nevyhnutelně dochází k tomu, že některá vyjmenovaná slova z takto zakonzervovaného seznamu se postupně vytrácejí ze současného slovníku a pro děti může být o to obtížnější si je zapamatovat – nemluvě o tom, že když už se jim to podaří, zpravidla se s oním slovem ani nemají šanci reálně setkat (příkladem může být již zcela nepoužívaný tvar *bydlit*, který stále najdeme jako variantu k *bydlet* i v některých současných učebnicích). Čeština přitom disponuje rozsáhlými jazykovými korpusy v celkovém rozsahu několika miliard slov, které fungují jako vzorek autentické současné psané i mluvené češtiny a mohou nám tak ukázat, která z vyjmenovaných slov si své místo na seznamu stále zaslouží, a která už nikoli, případně až jako doplňující informace pro starší žáky/studenty.

Cílem této studie je proto poskytnout na základě dat z Českého národního korpusu didaktikům a pedagogům českého jazyka potřebný materiál, který by

mohl sloužit jako odrazový můstek pro sestavení aktualizovaného seznamu vyjmenovaných slov v současné češtině. Studie předkládá ve vizuálně co možná nejsrozumitelnější podobě informace o frekvenci vybraných vyjmenovaných slov pro každou obojetnou souhlásku (kromě F, u níž se žádná vyjmenovaná slova domácího původu zpravidla neuvádějí), a to i s ohledem na jejich výskyt v různém typu textů (beletrie, publicistika, literatura pro děti a mládež, spontánní mluvený jazyk, jazyk online a další).

Data a metodologie

Seznam vyjmenovaných slov

Zcela kompletní seznam vyjmenovaných slov bychom patrně nenašli v žádné příručce, pravidlech ani učebnici – kromě všem dobře známého jádra do něj totiž patří i nejrůznější odvozeniny a také jména zeměpisná a osobní, kterých je celá řada. Proto bývají do seznamu zařazována jen výběrově, často i v závislosti na místě výuky (asi nejstabilnější pozici má v tomto smyslu *Ruzyně*, která obvykle zakončuje čtveřici nejznámějších vyjmenovaných slov po Z, nebo *Litomyšl* ve vyjmenovaných slovech po M). Z tohoto důvodu byla v této studii analyzována pouze apelativa a propria byla ponechána stranou. Jako doplňkový zdroj dat však může zájemcům posloužit například bakalářská práce *Propria mezi vyjmenovanými slovy* (Šikulová 2019), která obsahuje aktuální seznamy antroponym a toponym s y/ý po obojetných souhláskách (s využitím korpusových dat i statistických údajů MV ČR a ČSÚ).

Apelativa analyzovaná v této studii vycházejí ze seznamu vyjmenovaných slov uvedených v Jazykové příručce Ústavu pro jazyk český AV ČR (dostupné v internetové verzi na <https://prirucka.ujc.cas.cz>). Jejich seznam je uveden v příloze A (tučně zvýrazněna jsou slova obvykle zařazovaná na základní seznam k zapamatování, zjištěný na základě rešerše několika zdrojů z řad učebnic i různých příruček); oproti seznamu v Pravidlech českého pravopisu, jenž čítá 326 slov, jde zde celkem o 343 slov. Seznam zahrnuje i některé varianty typu *bydlet/bydlit*, *usychat/usýchat* či *myslet/myslit*, ale nejde o systematický jev (některé varianty na seznamu ÚJČ naopak chybí a nebylo cílem této studie je všechny doplnit). U vyjmenovaných slov po V, která jsou tvořena předponou *vy-/vů-*, bylo zvoleno jen několik náhodných zástupců (například *vyrušit*, *vypůjčit*, *vyskočit*, *vystavit*, *vypískat*, *výkon*). Pro lepší představu je však v příloze B uveden žebříček 40 nejčastějších slov začínajících na *vy-/vů-* v současné psané a mluvené češtině, které mohou pedagogové využít jako frekventované příklady.

Všechna slova byla v korpusech vyhledána pomocí svého základního (nebo také slovníkového) tvaru¹ (lemmatu), statistiky tedy zahrnují v součtu výskyt všech doložených tvarů daného slova. Je potřeba však vždy počítat s určitou mírou chybovosti, neboť proces přiřazování základního tvaru ke slovu není vždy přímočarý a v některých korpusech může docházet ke sjednocování řídkých variant pod jedno lemma (například tvar *myslit* pod lemmatem *myslet*). V příslušných případech proto proběhl navíc přepočítání výsledků na základě tvarů.

Zájemci o bližší charakteristiku četnosti jednotlivých tvarů mohou využít bakalářskou práci *Přehled užití vyjmenovaných slov z hlediska tvarů* (Kubeček 2019), která obsahuje kromě frekvenčních seznamů k doloženým tvarům vyjmenovaných slov i informace o jejich typických kolokacích.

Použité korpusy

Pro analýzu byly využity nejnovější korpusy z databáze Českého národního korpusu, a to tak, aby jejich výběr odrážel aktuální jazyk a co možná největší šíři psaných i mluvených textů, s nimiž se rodilý mluvčí v dnešní češtině setká. Zahrnuje tak jak korpusy současné psané češtiny, včetně beletrie, publicistiky, odborné literatury a publikací pro děti a mládež, tak i korpusy mluvené, a to hned tři, ORTOFON, ORAL a ORATOR. Výběr doplňuje i monitorovací korpus českého internetu ONLINE. Následuje jejich stručný popis (podrobné informace naleznete na wiki.korpus.cz):

SYN2015

- reprezentativní korpus psané češtiny s převahou textů z let 2010–2014
- obsahuje celkem 100 milionů slov
- zahrnuje několik makroskupin textů: beletrii FIC (romány, povídky, poezii atd.), publicistiku NMG (noviny a časopisy) a oborovou literaturu NFC (akademické publikace, odborné texty, specializované časopisy)
- zahrnuje také literaturu pro děti a mládež JUN (převážně beletrie)

SYN2020

- nejnovější reprezentativní korpus psané češtiny s převahou textů z let 2015–2019
- ostatní charakteristiky sdílí s korpusem SYN2015, jehož je nástupcem

SYN (ve verzi 8)

- největší dostupný korpus psané češtiny, zahrnuje všechny korpusy SYN a mnoho dalších nezveřejněných textů, především publicistiku z let 1990–2018

1 U slov, která mají zvrtnou podobu nebo variantu (například *čepýřit se* nebo *blysknout/blysknout se*), byla vyhledáno vždy jen lemma bez zvrtné částice *se* – v datech tedy nejsou tyto varianty odlišeny a jsou všechny zahrnuty pod uvedený nezvrtný tvar.

- obsahuje téměř 4,5 miliardy slov, je proto vhodný i pro vyhledávání méně častých slov, která se do menších korpusů nemusejí dostat

ONLINE (ARCHIVE ve verzi z dubna 2021)

- monitorovací korpus českého internetu
- zahrnuje internetovou žurnalistiku, posty na sociálních sítích Facebook, Twitter a Instagram, různé diskuse a fóra
- k dubnu 2021 obsahovala použitá verze (ONLINE_ARCHIVE) přibližně 5,7 miliardy slov

ORTOFON (ve verzi 2)

- reprezentativní korpus neformální mluvené češtiny
- zahrnuje Čechy, Moravu i Slezsko
- obsahuje přepisy nahrávek z let 2012–2019
- čítá 2,1 milionu slov

ORATOR (ve verzi 2)

- referenční korpus monologů
- zahrnuje připravené oficiální, popularizační, politické, profesní či vědecké projevy (například přednášky, kázání, slavnostní projevy, školení apod.) z let 2005–2019
- obsahuje 1,2 milionu slov

ORAL (ve verzi 1)

- největší dostupný korpus neformální mluvené češtiny
- zahrnuje Čechy, Moravu i Slezsko
- obsahuje nahrávky z let 2002–2011
- čítá 5,4 milionu slov

U tzv. reprezentativních korpusů (SYN2015 a SYN2020), které mají za cíl postihnout pestrost psaného jazyka a zahrnují v obdobných poměrech různé kategorie textů, byly dále využity již zmíněné makroskupiny textů FIC (beletrie), NMG (publicistika), NFC (oborová literatura) a JUN (literatura pro děti a mládež).

Frekvenční údaje pro každé vyjmenované slovo

Pro každé vyjmenované slovo ze seznamu (viz Příloha A) bylo z uvedených korpusů a případně i jejich subkorpusů zjištěno několik hodnot ukazujících četnost slova v textech a rovnoměrnost jeho používání (viz dále arf).

- **absolutní frekvence (abs):** konkrétní počet, kolikrát bylo slovo v jakémkoli ze svých tvarů nalezeno v textech daného korpusu (bez ohledu na velikost korpusu); slouží pro interní porovnání s arf níže

- **relativní frekvence (ipm):** přepočet absolutní frekvence na hodnotu, kterou je možné srovnávat napříč různě velkými korpusy; zde je to ipm – počet výskytů na 1 milion slov (tedy kolikrát vybrané slovo průměrně najdete v milionu slov)
- **průměrná redukovaná frekvence (arf):** hodnota více či méně se blížíci absolutní frekvenci daného slova, jež zohledňuje rovnoměrnost rozložení slova v korpusu a upozorňuje tak na možný zkreslující vliv jediné knihy či mluvčího, který dané slovo používá nadstandardně často
- **obvyklost slova:** ukazatel ad hoc vytvořený pro účely této studie na základě průměru relativní frekvence ve zkoumaných korpusech ORTOFON, ORAL, ORATOR, SYN2015, SYN2020, SYN a ONLINE; využíván je především jako podkladová hodnota pro přehledové grafy typu wordcloud

Pro srovnávací tabulky v analytické části studie byla použita pouze relativní frekvence, aby bylo možné porovnávat korpusy a typy textů mezi sebou a na první pohled tak vyhodnotit, zda jsou některá vyjmenovaná slova prominentní například pouze psaném jazyce, nebo naopak ve spontánní či předem připravené řeči. Pokud se nějaké slovo výrazně vymyká v arf, údaj ipm je v přehledové tabulce vyveden kurzívou. Kompletní seznamy se všemi zjišťovanými hodnotami pro všechny korpusy bohužel z prostorových důvodů nebylo možné zahrnout do textu, jsou však spolu se všemi vytvořenými tabulkami k dispozici všem zájemcům volně ke stažení na následujícím odkazu: <https://bit.ly/3h62kUp> nebo na vyžádání u autorů studie.

Analýza

Způsob prezentace a vizualizace dat

Analytická část studie je řazena po jednotlivých obojetných hláskách a využívá vždy dva typy zobrazení dat: wordcloud, který coby vizuálně snadno interpretovatelný prvek slouží pro první orientaci v seznamu vyjmenovaných slov, a přehledové tabulky zobrazující vyjmenovaná slova a jejich relativní frekvence v různých korpusech.

Ve **wordcloudu** (Graf 1–7) platí, že velikost je přímo úměrná podkladovému údaji (v tomto případě obvyklosti slova, viz 2.3.), tedy čím častější slovo je, tím větším písmem je zobrazeno (řídká slova tak budou takřka nečitelná, ale lze je snadno dohledat v přehledových tabulkách). Barva (černá vs. šedá) zde pak rozlišuje, zda jde o základní vyjmenované slovo, tedy takové, které se zpravidla učí

děti v předem dané sekvenci (černá barva v grafu), nebo o odvozeninu či méně často vyučovaný výraz. Jak je vidět u většiny hlásek, tyto dva údaje spolu mnohdy nekorespondují – v současné češtině se jako prominentní jeví i jiná slova než ta, která jsou obvykle vyučována (viz například *příbytek* vs. *zbytek* u vyjmenovaných slov po B ve 3.2.).

Přehledové tabulky (Tabulky 1–7) mají kromě samotného číselného údaje (ipm) i barevně odlišené buňky, aby bylo lépe patrné, kdy je které ze slov prominentní. Pětibodová stupnice od bílé až po tmavě šedou má následující parametry:

ipm větší než 1000	slova velmi častá
ipm větší než 100	slova častá
ipm větší než 10	slova středně častá
ipm větší než 1	slova méně častá
ipm 0 až 1	slova řídká až nepoužívaná

Tam, kde je výsledná frekvence ovlivněna nerovnoměrným výskytem slova v korpusu (doloženým nízkou naměřenou hodnotou arf), je hodnota ipm v přehledových tabulkách vyvedena *kurzívou*. V takových případech je třeba brát uvedený údaj s určitou rezervou a mít na paměti, že za výskyty může stát například nadstandardně časté užití slova v jediném textu či u jediného autora.

Tabulky, porovnávající četnost ve čtyřech různých typech textů (v beletrii pro dospělé FIC, dětské literatuře JUN, publicistice NMG a odborné literatuře NFC) v rámci srovnatelných korpusů SYN2015 a SYN2020, jsou z prostorových důvodů k dispozici pouze ke stažení (viz výše), avšak nejdůležitější informace z nich jsou v textu stručně shrnuty u každého písmena.

Vyjmenovaná slova po B

Graf 1 ukazuje formou wordcloudu celkem 61 vyjmenovaných slov po B, s výjimkou slovesa *být*, které coby jedno z nejčastějších slov v češtině vůbec není možné zobrazit spolu s ostatními – grafu by dominovalo tak, že by ostatní slova nebyla vůbec rozpoznatelná. I s touto úpravou ale vidíme, že některé výrazy nejsou takřka čitelné, a tudíž patří mezi slova v současné češtině velice řídká, například *býlí*, *býčí*, *bydlo*, *babyka*, *bystrost*, *zlatobýl* nebo *bytná*. Zjevný je také rozpor mezi málo častými vyjmenovanými slovy ze základního seznamu (černě), jako je například *obyčej*, *příbytek*, *obyčej* či *kobyly*, a mnohem frekventovanějšími výrazy (šedě), jako je *obyčejný*, *zbytek*, *kdyby*, *obyčejný* či *bývalý*, které se však obvykle přímo neucí a neprocvičují.

<i>bydlet</i>	ano	171,3	122,4	101,1	98,1	100,5	69,4	332,0	375,3
<i>bývalý</i>		147,5	192,2	151,2	394,9	187,5	60,6	24,9	21,1
<i>bývat</i>		128,8	212,8	175,4	157,3	91,4	106,9	76,7	81,0
<i>obyvatel</i>	ano	118,6	157,2	128,5	305,9	147,5	74,2	8,0	9,1
<i>zbytek</i>		106,3	137,3	116,8	104,7	120,9	130,0	69,6	65,1
<i>zabývat</i>		82,9	107,9	91,3	123,2	65,7	177,0	5,6	9,8
<i>obyčejný</i>		55,5	81,8	63,2	54,4	79,1	34,3	40,0	35,9
<i>zbývat</i>		46,3	80,6	64,8	75,0	60,5	28,7	7,1	7,4
<i>nábytek</i>	ano	33,8	61,0	48,2	39,9	18,1	16,7	26,8	26,1
<i>bytový</i>		21,9	30,3	24,1	60,9	23,9	5,6	1,9	6,5
<i>bytosť</i>		21,2	50,7	39,1	16,2	16,7	21,5	2,8	1,3
<i>příbýt</i>		20,2	22,0	20,4	43,2	29,7	13,6	6,6	6,3
<i>obyvatelstvo</i>		19,5	29,1	27,8	25,6	29,4	22,3	0,5	2,0
<i>příbývat</i>		19,5	25,1	22,7	42,6	25,7	17,5	0,5	2,4
<i>bydliště</i>		13,0	15,6	10,8	27,2	16,5	0,8	16,0	4,4
<i>dobytek</i>	ano	12,7	16,1	11,8	8,5	21,6	13,6	6,1	11,3
<i>ubývat</i>		10,2	12,7	10,0	18,2	10,0	15,9	2,4	1,8
<i>úbytek</i>		8,6	14,0	10,2	14,3	7,6	13,6	0,0	0,4
<i>bylina</i>	ano	8,4	14,7	12,0	7,8	5,5	12,8	4,2	1,8
<i>nabýt</i>		8,4	16,8	13,4	11,1	7,1	6,4	1,9	2,0
<i>bytí</i>		7,7	19,4	18,4	5,8	5,0	4,0	0,0	1,5
<i>nabývat</i>		7,7	16,4	11,5	6,6	3,8	14,4	0,5	0,7
<i>přebytek</i>		7,2	8,9	8,0	12,6	10,6	4,8	2,4	3,1
<i>býk</i>	ano	7,1	12,2	8,3	9,9	10,2	2,4	3,3	3,5
<i>dobýt</i>		6,9	10,7	10,8	10,1	5,8	8,0	1,4	1,5
<i>obývat</i>		6,3	13,4	11,4	8,7	3,6	6,4	0,0	0,4
<i>ubýt</i>		5,6	5,5	5,0	13,4	7,2	2,4	1,9	3,7
<i>odbýt</i>		5,4	10,2	8,1	8,3	4,1	4,0	1,9	1,1
<i>obydlí</i>		4,8	9,5	8,4	8,3	3,9	2,4	0,0	0,9
<i>odbyt</i>		4,5	6,0	4,5	12,6	4,6	1,6	0,5	1,5
<i>bystrý</i>	ano	4,4	10,1	8,8	3,2	3,8	3,2	0,5	1,1
<i>kobylka</i>		3,6	7,3	2,7	2,2	3,6	4,8	2,8	2,0
<i>živobytí</i>		3,4	7,1	5,6	4,2	4,5	1,6	0,0	1,1
<i>kobyla</i>	ano	2,9	2,4	1,9	2,1	4,2	2,4	1,4	6,1
<i>přebývat</i>		2,9	5,8	4,9	3,7	2,6	0,8	0,9	1,8
<i>příbytek</i>	ano	2,8	7,0	6,7	4,2	1,7	0,0	0,0	0,2

<i>dobytel</i>		1,9	3,5	3,7	1,8	1,6	2,4	0,5	0,2
<i>neodbytný</i>		1,8	4,0	3,6	1,6	1,1	0,0	1,9	0,6
<i>obyčej</i>	ano	1,7	3,1	5,9	2,5	0,7	0,0	0,0	0,0
<i>bytelný</i>		1,7	2,8	2,7	1,6	1,3	0,8	0,5	2,0
<i>býčí</i>		1,4	3,1	1,7	1,8	1,3	0,0	1,9	0,4
<i>býložravec</i>		1,4	1,5	1,2	0,5	0,5	5,6	0,0	0,4
<i>pozbyt</i>		1,2	3,0	1,9	1,5	1,4	0,0	0,0	0,4
<i>býček</i>		0,8	0,9	0,9	1,1	0,7	1,6	0,5	0,2
<i>dobytče</i>		0,5	1,0	0,6	0,4	0,1	0,8	0,5	0,0
<i>bystřina</i>		0,5	1,5	1,2	0,5	0,2	0,0	0,0	0,0
<i>bystře</i>		0,4	1,1	0,8	0,5	0,2	0,0	0,0	0,2
<i>bydlo</i>		0,4	0,5	0,3	0,4	0,9	0,0	0,0	0,6
<i>bytná</i>		0,3	0,9	0,8	0,3	0,1	0,0	0,0	0,2
<i>bystrost</i>		0,3	0,7	0,7	0,4	0,3	0,0	0,0	0,0
<i>býlí</i>		0,2	0,6	0,7	0,2	0,2	0,0	0,0	0,0
<i>babyka</i>		0,2	0,3	0,2	0,2	0,1	0,8	0,0	0,0
<i>zlatobýl</i>		0,2	0,5	0,3	0,2	0,1	0,0	0,0	0,4
<i>černobýl</i>		0,1	0,2	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>přebýt</i>		0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4
<i>býkovec</i>		0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>dobytkářství</i>		0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>bydlit</i>	ano	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabulka 1: Srovnání relativní frekvence (*ipm*) vyjmenovaných slov po B ve zvolených korpusech (seřazeno dle obvyklosti slova, viz 2.3., kurzívou hodnoty s nízkou arf)

Při porovnávání údajů z různých makroskupin textů (FIC, NMG, NFC a JUN) můžeme zjistit, že pouze minimum slov, jako například u hlásky B *zbytek*, *živobytí*, *příbytek* či *přibývat*, má srovnatelný výskyt v různých typech textu; většina slov se naopak vyskytuje prominentně pouze v některých (například *kdyby* hlavně v beletrii a dětské literatuře, *obyvatel* a *obyvatelstvo* hlavně v publicistice, *zabývat se* hlavně v odborné a *obyčejný* především v dětské literatuře). Toho lze například využít při sestavování hnízd vyjmenovaných slov, která mohou sdružovat nejen slova slovotvorně blízká, ale například i používaná v podobných textech (a to nejen v rámci jedné obojetné hlásky, ale i napříč všemi).

LEMMA	základ	obvyklost	SYN2015	SYN2020	SYN V8	ONLINE	ORATOR V2	ORTOFON V2	ORAL V1
<i>slyšet</i>	ano	259,3	345,0	280,2	133,2	189,9	256,8	279,8	330,4
<i>plyn</i>		60,6	100,0	66,1	86,9	62,6	59,0	20,7	28,9
<i>vyplývat</i>		37,4	57,6	45,2	65,3	43,4	44,7	1,9	3,9
<i>lyže</i>	ano	25,6	18,6	15,8	44,0	17,7	6,4	38,1	38,8
<i>plynout</i>	ano	16,7	34,6	23,3	17,1	15,9	19,9	3,3	2,8
<i>mlýn</i>	ano	14,5	21,4	16,3	27,2	13,3	7,2	5,6	10,7
<i>uplynout</i>		13,5	25,2	21,8	22,5	11,5	8,0	2,4	3,0
<i>lyžovat</i>		11,2	5,7	4,5	14,3	7,4	3,2	20,2	22,9
<i>lyžař</i>		11,1	12,4	9,1	36,8	10,2	2,4	2,4	4,4
<i>plynulý</i>		5,4	10,4	9,3	7,4	5,2	4,0	0,5	1,3
<i>splývat</i>		4,7	11,0	8,6	2,6	1,5	4,8	2,4	2,4
<i>polykat</i>	ano	4,4	9,1	6,9	3,5	2,8	4,0	1,4	3,3
<i>lýtko</i>	ano	4,0	8,0	6,3	3,4	3,1	0,8	3,8	3,0
<i>plýtvat</i>	ano	3,8	5,4	4,5	3,1	5,0	8,0	0,0	0,4
<i>rozplynout</i>		3,7	10,1	7,9	4,3	2,3	0,8	0,0	0,7
<i>rozplývat</i>		3,6	8,3	5,9	5,4	2,9	0,0	0,0	2,8
<i>splynout</i>		3,5	7,7	6,4	2,5	1,7	2,4	2,8	0,7
<i>slýchat</i>		3,4	7,3	6,4	4,1	4,0	1,6	0,0	0,4
<i>blýsknout</i>		3,3	5,6	3,5	11,0	3,2	0,0	0,0	0,0
<i>plynný</i>		3,0	5,8	4,6	1,6	0,8	7,2	0,5	0,2
<i>lysý</i>	ano	2,8	4,9	3,5	4,6	2,5	1,6	0,9	1,8
<i>oplývat</i>		2,7	5,0	3,8	3,7	2,4	3,2	0,0	0,6
<i>blýskat</i>	ano	2,2	4,8	3,7	3,3	1,9	0,8	0,5	0,4
<i>lýkožrout</i>		2,2	0,2	0,8	0,7	0,6	12,8	0,0	0,0
<i>vzlykat</i>	ano	1,9	6,7	5,2	0,8	0,3	0,0	0,0	0,4
<i>slyšitelný</i>		1,6	3,7	2,4	1,0	0,9	3,2	0,0	0,4
<i>vzlyk</i>		1,3	4,7	3,9	0,4	0,1	0,0	0,0	0,0

<i>mlynář</i>		1,1	2,1	1,3	2,9	0,8	0,0	0,0	0,6
<i>pelyněk</i>	ano	1,0	1,9	2,1	0,9	0,3	1,6	0,0	0,4
<i>plynárna</i>		0,8	1,0	0,6	2,2	0,6	0,0	0,9	0,2
<i>lýko</i>	ano	0,8	0,7	0,6	0,5	0,1	3,2	0,0	0,2
<i>plytký</i>		0,7	1,0	0,6	0,6	1,1	0,0	0,9	0,6
<i>zablýsknout</i>		0,5	1,8	1,4	0,3	0,1	0,0	0,0	0,2
<i>zalykat</i>		0,5	1,7	1,3	0,4	0,3	0,0	0,0	0,0
<i>blýskavý</i>		0,5	1,6	1,2	0,6	0,2	0,0	0,0	0,0
<i>plyš</i>	ano	0,5	0,7	0,6	0,4	0,4	0,8	0,5	0,4
<i>plynoměr</i>		0,5	0,4	0,6	0,7	0,3	0,0	0,9	0,6
<i>blyštět</i>		0,5	1,1	1,3	0,1	0,0	0,0	0,5	0,2
<i>vzlyknout</i>		0,4	1,6	1,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>vlys</i>		0,4	0,8	0,9	0,3	0,1	0,0	0,5	0,0
<i>plynojem</i>		0,3	1,2	0,2	0,7	0,2	0,0	0,0	0,0
<i>nedoslýchavý</i>		0,3	0,6	0,5	0,6	0,4	0,0	0,0	0,2
<i>lysina</i>		0,3	0,7	0,6	0,2	0,2	0,0	0,0	0,4
<i>lýčí</i>		0,2	0,0	0,0	0,1	0,0	1,6	0,0	0,0
<i>mlýnice</i>		0,2	0,5	0,3	0,6	0,1	0,0	0,0	0,0
<i>lýkovec</i>		0,2	0,8	0,2	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0
<i>vzlykot</i>		0,2	0,6	0,5	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>lyska</i>		0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0,0	0,0	0,2
<i>lýkový</i>		0,1	0,2	0,3	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>slynout</i>		0,1	0,2	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>blýskavice</i>		0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>vlysový</i>		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>lýčený</i>		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>vlýsek</i>		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabulka 2: Srovnání relativní frekvence (ipm) vyjmenovaných slov po L ve zvolených korpusech (seřazeno dle obvyklosti slova, viz 2.3., kurzívou hodnoty s nízkou arf)

podobné *vymyslit*, *usmyslit si* nebo *pomyslit si*, se sice v textech tu a tam objevují (na rozdíl od zcela nepoužívaného *bydlit*), ale jejich frekvence je velice nízká. Málo frekventované jsou i *mýto* a *mýtít*.

LEMMA	základ	obvyklost	SYN2015	SYN2020	SYN V8	ONLINE	ORATOR V2	ORTOFON V2	ORAL V1
<i>myslet</i>	ano	1331,0	811,6	670,4	515,8	1138,2	1227,2	2476,0	2478,2
<i>my</i>	ano	1102,8	298,8	252,2	284,0	595,4	2153,8	2078,6	2056,8
<i>smysl</i>		166,5	240,0	199,8	123,9	179,6	287,1	66,8	68,1
<i>myšlenka</i>		101,8	193,9	160,7	91,0	97,0	127,6	19,3	22,9
<i>přemýšlet</i>		87,2	119,2	111,6	68,8	110,8	87,7	66,8	45,1
<i>vymyslet</i>		85,7	57,2	48,1	43,1	90,6	102,1	131,2	128,0
<i>mysl</i>		50,6	100,3	79,3	33,2	66,4	56,6	3,8	14,8
<i>průmysl</i>		48,9	71,0	67,5	90,0	66,4	41,5	4,2	1,8
<i>omyl</i>		30,7	39,5	31,6	28,3	55,7	26,3	11,3	22,2
<i>vymýšlet</i>		29,2	23,7	20,1	18,7	33,7	24,7	38,1	45,3
<i>pomyslet</i>		28,8	92,6	86,8	11,1	7,6	0,0	1,4	2,0
<i>myš</i>	ano	26,3	35,2	30,5	15,0	18,0	19,1	34,3	31,8
<i>úmysl</i>		19,5	40,8	34,4	27,6	20,6	7,2	1,4	4,6
<i>umýt</i>		18,4	16,7	15,1	6,7	14,5	7,2	38,1	30,9
<i>hmyz</i>	ano	17,7	29,7	28,3	15,4	12,3	29,5	4,2	4,3
<i>mýlit</i>	ano	15,8	26,2	21,0	15,9	24,2	19,9	1,4	2,2
<i>nesmyslný</i>		13,0	19,2	14,7	15,0	36,3	4,0	0,0	2,2
<i>mýt</i>	ano	10,6	10,7	9,4	5,8	14,6	0,0	16,9	16,8
<i>myslivec</i>		10,2	8,9	6,6	22,5	9,9	3,2	10,3	9,8
<i>myčka</i>		8,9	7,8	8,0	5,4	9,0	1,6	16,9	13,7
<i>umyvadlo</i>		8,9	14,5	12,8	5,0	3,9	0,0	12,7	13,1
<i>mýdlo</i>		8,0	11,8	12,5	6,3	10,1	6,4	2,8	5,9

<i>smyčka</i>		7,1	18,1	9,5	4,7	5,0	10,4	0,9	0,9
<i>smyk</i>		4,7	5,5	3,4	12,3	3,8	2,4	3,3	2,4
<i>zamykat</i>	ano	4,5	4,8	3,6	2,6	2,5	4,8	5,2	8,1
<i>umývat</i>		4,5	3,6	2,7	1,5	3,1	0,8	12,7	7,0
<i>mylný</i>		4,1	7,3	6,6	4,4	4,4	4,0	0,9	0,9
<i>vymykat</i>		3,9	7,4	6,1	5,2	3,4	4,8	0,5	0,2
<i>myší</i>		3,7	8,0	2,9	2,8	2,2	1,6	4,2	4,1
<i>pomýšlet</i>		3,2	5,1	3,8	10,6	2,4	0,0	0,5	0,4
<i>výmysl</i>		2,9	3,9	3,8	2,7	7,6	1,6	0,0	0,9
<i>myslivna</i>		2,9	0,5	0,7	0,9	0,5	0,0	0,5	16,8
<i>smyslný</i>		2,7	5,2	3,8	1,9	1,5	4,0	1,4	1,1
<i>mýto</i>	ano	2,6	3,1	5,6	2,9	3,7	1,6	1,4	0,0
<i>smýšlení</i>		2,2	3,5	2,8	1,8	3,2	3,2	0,5	0,6
<i>mýtné</i>		2,2	3,2	2,3	6,7	2,8	0,0	0,0	0,2
<i>vymýtit</i>		1,9	3,3	2,7	2,7	3,0	0,0	0,5	1,1
<i>průsmyk</i>		1,9	3,3	2,9	2,1	1,1	1,6	0,0	2,0
<i>smyčec</i>		1,8	2,7	1,3	2,0	0,7	1,6	0,9	3,3
<i>hmyzí</i>		1,8	3,5	4,8	1,9	1,5	0,8	0,0	0,0
<i>mys</i>		1,6	3,3	3,1	2,0	1,4	0,0	0,5	0,7
<i>mydlit</i>		1,6	1,3	0,8	0,7	1,4	0,8	2,8	3,1
<i>mýtina</i>		1,5	4,9	4,5	0,7	0,3	0,0	0,0	0,0
<i>mycí</i>		1,4	2,8	2,3	1,8	1,8	0,8	0,5	0,2
<i>usmyslet</i>		1,2	1,9	1,9	1,1	1,4	0,0	0,9	1,3
<i>mýval</i>		1,1	2,4	1,3	0,9	1,7	0,0	0,0	1,7
<i>myslit</i>	ano	0,9	2,8	0,9	1,2	0,4	0,0	0,5	0,7
<i>umývárna</i>		0,9	2,0	1,4	1,1	0,3	0,0	0,9	0,4
<i>chmýří</i>	ano	0,9	2,7	1,5	0,4	0,3	0,0	0,5	0,6
<i>hlemýžď</i>	ano	0,8	1,7	1,4	1,0	0,5	0,0	0,0	1,3
<i>rozdmýchat</i>		0,6	1,2	1,0	0,6	0,6	0,8	0,0	0,2
<i>mýlka</i>		0,6	0,8	0,6	0,5	0,8	0,8	0,5	0,2
<i>smýkat</i>	ano	0,6	1,3	1,1	0,5	0,2	0,0	0,0	0,7

<i>pomyslit</i>		0,4	1,5	1,0	0,5	0,1	0,0	0,0	0,0
<i>smyšlenka</i>		0,4	1,1	0,9	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0
<i>umývadlo</i>		0,4	1,3	0,0	0,4	0,1	0,8	0,0	0,4
<i>nachomýtnout</i>	ano	0,3	0,5	0,5	0,4	0,3	0,0	0,0	0,2
<i>dmychadlo</i>		0,2	0,5	0,6	0,4	0,2	0,0	0,0	0,0
<i>přimykát</i>		0,2	0,8	0,4	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0
<i>odmykat</i>		0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,9
<i>mýtit</i>	ano	0,2	0,3	0,2	0,1	0,1	0,0	0,5	0,0
<i>vymyslit</i>		0,2	0,6	0,2	0,2	0,2	0,0	0,0	0,0
<i>ochomýtat</i>		0,1	0,3	0,4	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
<i>hmyzožravec</i>		0,1	0,4	0,2	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0
<i>myšina</i>		0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,2
<i>sumýš</i>		0,1	0,2	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0
<i>pomyje</i>		0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
<i>mydlář</i>		0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
<i>usmyslit</i>		0,1	0,1	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,2
<i>zmýlená</i>		0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,2
<i>výmyk</i>		0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
<i>smýčít</i>		0,0	0,2	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>mydlina</i>		0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>dmýchat</i>	ano	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>vymycovat</i>		0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>mykat</i>		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>mykaný</i>		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>umyvárna</i>		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>nedomykat</i>		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>dmýchadlo</i>		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabulka 3: Srovnání relativní frekvence (*ipm*) vyjmenovaných slov po *M* ve zvolených korpusech (seřazeno dle obvyklosti slova, viz 2.3., kurzívou hodnoty s nízkou arf)

Podívejme se nyní na vyjmenovaná slova po M v různých typech textu. Mezi slova s nejvýraznější preferencí některé ze skupin textů patří například *mysl*, *myslet* a *mýlit se* (hlavně v beletrii pro dospělé i děti a mládež), *myšlenka* (méně v publicistice, jinak hojně ve všech ostatních), *hmyz* (nejen v odborných textech, ale také v literatuře pro děti a mládež), méně frekventovaná *mýtina* (v beletrii i dětské literatuře), *mýto* (v publicistice) a *myslivec* (v publicistice).

Graf 4: Wordcloud zobrazující vyjmenovaná slova po P (velikost fontu je založena na obvyklosti slova ve vybraných korpusech; černá barva indikuje slova ze základního seznamu, viz Příloha A).

Wordcloud 4 i tabulka 4 ukazují, že u vyjmenovaných slov po P základní seznam alespoň u velmi frekventovaných slov poměrně odpovídá realitě: slova z něj zároveň patří mezi časté výrazy v současné češtině. Na základě dat by však bylo možné navrhnout, aby stávající výraz *pýcha* nahradil výraz *pyšný*, jenž je v textech mnohem obvyklejší. Oproti ostatním základním slovům, jako je velmi řídké používaná rodina slov okolo *pýr*, *pýřit se* a *čepýřit se*, je poměrně častý i výraz *nevyzpytatelný*, o jehož zařazení mezi základní vyjmenovaná slova by se dalo uvažovat.

LEMMA	základ	obvyklost	SYN2015	SYN2020	SYN V8	ONLINE	ORATOR V2	ORTOFON V2	ORAL V1
<i>pytel</i>	ano	33,6	34,0	29,0	23,2	29,0	24,7	51,7	43,8
<i>pyšný</i>		13,3	20,5	16,7	13,8	18,2	15,9	3,8	4,3
<i>netopýr</i>	ano	6,8	8,7	7,1	8,3	8,2	6,4	6,1	2,6
<i>pyšnit</i>		6,1	9,5	8,9	13,5	5,6	4,8	0,5	0,4
<i>kopyto</i>	ano	4,9	9,2	5,3	2,9	5,4	6,4	1,4	3,9
<i>pýcha</i>	ano	4,8	12,2	9,9	4,9	4,2	0,8	0,0	1,5
<i>pyl</i>	ano	3,7	7,1	5,3	4,3	3,0	2,4	1,9	1,8
<i>nevyzpyta- telný</i>		2,6	4,8	3,8	6,5	3,0	0,0	0,0	0,0
<i>třpytit</i>	ano	2,6	7,7	5,5	1,2	1,0	1,6	0,0	0,9
<i>třpytivý</i>		2,3	5,9	5,2	1,9	1,9	0,0	0,5	0,6
<i>pysk</i>	ano	2,0	3,6	2,7	0,6	2,6	0,0	0,9	3,1
<i>pytlák</i>		1,9	3,1	2,6	4,8	2,0	0,0	0,5	0,4
<i>přepych</i>		1,7	3,9	3,1	2,4	1,2	0,0	0,5	1,1
<i>klopýtat</i>	ano	1,7	5,2	3,9	1,1	0,4	0,8	0,0	0,2
<i>pykat</i>	ano	1,4	2,0	1,3	3,6	1,9	0,0	0,9	0,2
<i>klopýtnout</i>		1,2	2,9	2,2	2,8	0,5	0,0	0,0	0,0
<i>třpytka</i>		1,2	1,2	1,2	0,7	2,0	0,0	1,9	1,1
<i>odpykat</i>		1,1	1,3	1,4	3,3	1,8	0,0	0,0	0,2
<i>třpyt</i>		0,9	2,9	2,1	0,8	0,6	0,0	0,0	0,0
<i>zpytovat</i>	ano	0,6	0,8	0,8	1,1	1,0	0,0	0,5	0,0
<i>pyj</i>		0,5	0,6	0,5	0,1	0,4	0,0	0,0	2,2
<i>opylovat</i>		0,5	0,9	0,5	0,3	0,3	0,0	1,4	0,2
<i>slepýš</i>	ano	0,3	0,4	0,6	0,2	0,3	0,0	0,9	0,0
<i>pytlačit</i>		0,3	0,3	0,3	0,4	0,1	0,0	0,5	0,7
<i>pytlovina</i>		0,3	0,6	0,4	0,2	0,2	0,0	0,0	0,7
<i>pýr</i>	ano	0,3	0,4	0,5	0,4	0,2	0,0	0,5	0,0

<i>pýchavka</i>		0,2	0,4	0,8	0,3	0,1	0,0	0,0	0,0
<i>zpychnout</i>		0,2	0,3	0,2	0,4	0,2	0,0	0,5	0,0
<i>ptakopysk</i>		0,2	0,5	0,2	0,2	0,5	0,0	0,0	0,0
<i>sudokopyt- ník</i>		0,2	0,4	0,3	0,3	0,2	0,0	0,0	0,0
<i>zapýřit</i>		0,1	0,3	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>pyskatý</i>		0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
<i>pych</i>		0,1	0,1	0,0	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0
<i>pýřit</i>	ano	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
<i>čepýřit</i>	ano	0,0	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>pýří</i>		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>pýřavka</i>		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>pýřivý</i>		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabulka 4: Srovnání relativní frekvence (*ipm*) vyjmenovaných slov po *P* ve zvolených korpusech (seřazeno dle obvyklosti slova, viz 2.3., kurzívou hodnoty s nízkou arf)

Z hlediska preferencí zkoumaných slov v různých typech textu stojí za zmínku výrazy *klopýtat*, *kopyto*, *pýcha*, *pyšný* a *třpytit se* (hlavně v beletrii a v dětské literatuře), *třpytivý* (hlavně v dětské literatuře), *pyl* (nejen v odborné literatuře, ale i v textech pro děti a mládež) a zvířata *ptakopysk* a *netopýr* (rovněž hlavně v literatuře pro děti a mládež). Na řídce používaný výraz *jazykozpyt* narazíme podle očekávání pouze v odborné literatuře.

<i>vysypat</i>		8,7	9,7	7,9	5,0	4,8	2,4	13,6	17,6
<i>nasypat</i>		8,6	8,5	8,7	5,0	6,5	6,4	10,3	15,0
<i>synovec</i>		5,5	9,3	7,2	4,6	5,0	1,6	7,1	3,7
<i>zasypat</i>		5,0	7,2	6,2	7,3	4,3	4,8	1,4	3,7
<i>syťý</i>	ano	3,8	7,7	6,1	3,5	3,3	0,8	0,9	4,3
<i>vysychat</i>		2,4	2,6	2,8	1,9	1,5	5,6	0,5	1,8
<i>nasytit</i>		1,9	5,0	3,2	2,3	2,0	0,8	0,0	0,4
<i>sýpka</i>		1,7	2,9	2,0	3,5	0,7	1,6	0,9	0,6
<i>zásyp</i>		1,7	1,4	1,1	0,8	0,3	4,8	0,5	3,1
<i>sýkora</i>	ano	1,6	0,8	0,7	1,2	1,1	7,2	0,0	0,2
<i>sypký</i>		1,5	2,3	2,6	1,6	1,1	1,6	0,9	0,6
<i>syčet</i>	ano	1,5	3,9	2,9	0,6	0,9	1,6	0,0	0,7
<i>sysel</i>	ano	1,3	1,0	1,2	1,9	2,8	0,0	0,0	2,4
<i>sytost</i>		1,2	3,1	2,5	1,5	1,3	0,0	0,0	0,0
<i>nenasytný</i>		1,1	2,8	2,2	1,4	1,6	0,0	0,0	0,0
<i>násyp</i>		1,1	1,3	0,7	0,5	0,2	0,8	3,8	0,2
<i>usychat</i>	ano	0,9	0,9	0,8	0,6	0,5	1,6	1,9	0,4
<i>sychravý</i>	ano	0,9	1,6	1,4	1,6	1,5	0,0	0,5	0,2
<i>dosyta</i>		0,7	1,7	1,4	1,1	0,7	0,0	0,0	0,0
<i>syrovátka</i>		0,6	0,9	0,5	0,7	0,4	0,0	0,5	1,3
<i>syřeček</i>		0,5	0,4	0,2	0,4	0,6	0,0	0,5	1,3
<i>sýček</i>	ano	0,4	0,6	0,8	0,5	0,9	0,0	0,0	0,0
<i>zlosyn</i>		0,4	1,0	0,5	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0
<i>sykot</i>		0,2	0,9	0,7	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>sýrárna</i>		0,2	0,2	0,4	0,6	0,3	0,0	0,0	0,2
<i>synovský</i>		0,1	0,4	0,3	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>sýrař</i>		0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,2
<i>sykat</i>		0,1	0,3	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>osypaný</i>		0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,2
<i>syrovinka</i>		0,1	0,1	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>násypný</i>		0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,2

Vyjmenovaná slova po V

Z vyjmenovaných slov po V, která bývají zahrnuta v obvyklém základním výčtu, svou vysokou frekvencí a výskytem napříč všemi korpusy vyniká zájmeno *vy* a přídavné jméno *vysoký*. Naopak z trojice *výskat* – *zvykat* – *žvýkat*, kterou se děti zpravidla učí pohromadě, je relativně časté pouze *zvykat* (přičemž ještě čtyřikrát častější je *zvyknout si*). Naopak výraz *žvýkat* by se dal nahradit častějším *žvýkačka* a na slovo *výskat* narazí čtenář či posluchač jen ojediněle, podobně jako na *vyžle*. Tabulka uvádí kromě slov ze základního seznamu i výběr výrazů s předponou *vy-/vý-*, jejichž nejčastější zástupce v psané i mluvené češtině lze najít v Příloze B.

LEMMA	základ	obvyklost	SYN2015	SYN2020	SYN V8	ONLINE	ORATOR V2	ORTOFON V2	ORAL V1
<i>vysoký</i>	ano	523,1	776,6	634,7	827,4	512,0	581,3	144,8	184,6
<i>vy</i>	ano	395,7	236,7	195,2	109,2	593,5	708,1	434,1	492,9
<i>výkon</i>		152,2	217,1	182,3	358,4	173,1	101,3	15,0	17,9
<i>zvýšit</i>		72,8	93,3	77,5	172,3	90,7	56,6	8,9	10,2
<i>výše</i>		66,9	95,4	74,3	188,2	83,7	15,2	5,6	5,5
<i>výška</i>		62,9	114,4	93,1	81,5	45,6	50,2	27,7	27,7
<i>výhra</i>		56,0	52,1	43,2	191,2	93,8	0,8	3,8	6,8
<i>obvyklý</i>		43,0	90,6	72,3	71,7	36,8	21,5	1,9	5,9
<i>zvyknout</i>		35,8	36,1	27,8	31,9	36,5	21,5	48,0	48,6
<i>vysočina</i>		34,6	36,4	22,7	100,0	33,2	29,5	11,8	8,9
<i>zvyk</i>		32,8	49,9	43,2	37,7	30,5	32,7	15,0	20,3
<i>vystavit</i>		25,8	35,3	32,1	44,2	24,5	29,5	7,5	7,8
<i>vyskočit</i>		22,0	38,4	30,0	12,4	13,0	15,2	24,5	20,3
<i>výtah</i>		20,2	28,5	27,1	18,6	10,8	14,4	23,5	18,3
<i>výjezd</i>		10,2	9,7	8,7	25,2	16,9	3,2	4,7	3,1
<i>vynález</i>		9,8	17,5	13,2	9,1	7,4	15,2	2,4	4,3
<i>návyk</i>		7,9	12,6	12,3	10,2	9,8	6,4	1,9	2,2
<i>vyletět</i>		7,7	11,9	9,7	6,1	6,4	3,2	8,0	8,5

<i>zvykat</i>	ano	7,7	8,3	7,1	10,9	10,3	5,6	3,3	8,1
<i>převyšovat</i>		5,6	9,3	7,2	11,2	5,4	5,6	0,5	0,4
<i>zvyklost</i>		5,4	11,6	9,2	8,0	6,1	1,6	0,5	0,7
<i>povýšit</i>		5,3	8,9	8,0	7,2	5,2	3,2	3,3	1,3
<i>vypůjčit</i>		4,8	7,7	5,8	6,3	3,3	9,6	0,5	0,6
<i>vydra</i>	ano	3,8	3,2	2,5	2,7	1,9	0,0	12,2	4,3
<i>vyrušit</i>		3,8	7,5	5,6	3,7	1,4	2,4	2,8	2,8
<i>žvýkačka</i>		3,3	4,9	4,0	3,6	3,1	0,8	3,3	3,5
<i>výšina</i>		2,9	6,0	4,4	3,8	3,2	1,6	0,5	0,6
<i>výlov</i>		2,3	2,5	1,9	7,0	1,9	0,8	1,4	0,9
<i>výt</i>	ano	2,3	3,7	2,4	1,0	2,5	2,4	3,3	0,9
<i>vykat</i>		2,3	1,6	1,3	0,9	2,8	0,0	2,8	6,5
<i>žvýkat</i>	ano	2,2	6,5	5,0	1,3	1,1	0,8	0,0	0,7
<i>zlozvyk</i>		2,0	3,4	3,0	2,5	2,5	0,8	0,9	0,7
<i>povyk</i>	ano	1,8	3,7	2,8	1,8	2,7	0,8	0,5	0,4
<i>navyknout</i>		1,4	1,8	1,2	0,9	1,0	3,2	0,5	1,1
<i>vystříhat</i>		1,1	1,8	1,2	1,3	0,7	1,6	0,0	1,1
<i>výheň</i>	ano	1,0	2,5	1,8	1,4	0,5	0,0	0,0	0,4
<i>vyvýšenina</i>		0,8	2,6	1,2	0,6	0,2	0,0	0,9	0,0
<i>odvyknout</i>		0,8	1,1	1,0	0,8	1,0	0,0	0,0	1,5
<i>výr</i>	ano	0,6	1,2	0,7	1,4	0,8	0,0	0,0	0,2
<i>vypískat</i>		0,6	0,6	0,5	1,0	1,6	0,0	0,0	0,6
<i>zavýt</i>		0,6	1,9	1,8	0,2	0,2	0,0	0,0	0,0
<i>cavyky</i>		0,6	0,7	0,7	0,2	0,3	1,6	0,0	0,4
<i>žvýkáci</i>		0,6	1,3	1,0	0,4	0,4	0,8	0,0	0,0
<i>přežvykovat</i>		0,5	1,8	1,4	0,3	0,2	0,0	0,0	0,0
<i>přežvýkavec</i>		0,5	0,8	0,5	0,7	0,2	0,8	0,0	0,2
<i>povykovat</i>		0,4	1,2	1,0	0,3	0,4	0,0	0,0	0,0
<i>výskat</i>	ano	0,4	1,1	0,9	0,4	0,3	0,0	0,0	0,0
<i>vyžle</i>	ano	0,3	1,3	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,4
<i>odvykat</i>		0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,0	0,5	0,4

vyza		0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,0	0,5	0,0
zavýsknout		0,2	0,5	0,4	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
vydří		0,1	0,5	0,3	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0
výskot		0,1	0,5	0,3	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
vyvýšit		0,1	0,3	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,2
povykování		0,1	0,3	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
navykat		0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,2
vydrovka		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabulka 6: Srovnání relativní frekvence (ipm) vyjmenovaných slov po V ve zvolených korpusech (seřazeno dle obvyklosti slova, viz 2.3., kurzívou hodnoty s nízkou arf)

Z vyjmenovaných slov po V, která mají jasnou preferenci určitého typu textu, jmenujme výrazy *výhra* (velmi výrazně převažuje v publicistice), *vy* (uplatňuje se hlavně v beletrii), *výkon*, *zvýšit* a *vyšoký* (hlavně v odborné literatuře a publicistice) a *výjezd* a *vysočina* (hlavně v publicistice).



Graf 7: Wordcloud zobrazující vyjmenovaná slova po Z (velikost fontu je založena na obvyklosti slova ve vybraných korpusech; černá barva indikuje slova ze základního seznamu, viz Příloha A).

Vyjmenovaná slova po Z

Nejmenší skupina vyjmenovaných slov, po obojetné hlásce Z, zahrnuje obvykle pouze tři snadno zapamatovatelné výrazy: *brzy*, *jazyk* a *nazývat se* (někdy doplňované o proprium *Ruzyně*). Všechna tři slova jsou v souladu s tímto výčtem na třech prvních příčkách frekvenčního seznamu, a to s jedním jediným rozdílem v pořadí: první místo okupuje *jazyk*, slovo *brzy* je až druhé. Není zde tedy žádný důvod měnit slova na seznamu, pouze by se dalo uvažovat o případném rozšíření o častá slovesa *ozývat se* a *vyzývat* (viz graf 7 a tabulka 7).

LEMMA	základ	obvyklost	SYN2015	SYN2020	SYN V8	ONLINE	ORATOR V2	ORTOFON V2	ORAL V1
<i>jazyk</i>	ano	125,6	190,8	169,2	101,8	78,9	188,2	61,6	88,4
<i>brzy</i>	ano	85,8	156,0	134,3	120,8	129,2	31,9	16,0	12,2
<i>nazývat</i>	ano	40,4	69,2	47,9	26,2	32,1	98,1	3,8	5,7
<i>ozývat</i>		13,1	26,6	22,6	15,2	10,6	3,2	7,5	5,7
<i>vyzývat</i>		11,7	14,1	13,4	19,5	26,9	5,6	1,4	0,9
<i>jazyček</i>		1,8	2,4	2,5	2,0	1,7	0,8	0,9	2,0
<i>vzývat</i>		1,5	2,8	2,1	1,1	1,4	0,8	1,9	0,4
<i>vyzývavý</i>		1,0	2,2	1,6	1,0	0,7	0,0	0,0	1,5
<i>dvojazyčný</i>		1,0	1,0	0,7	1,7	0,4	2,4	0,5	0,0
<i>jazykověda</i>		0,5	1,0	0,7	0,2	0,1	0,8	0,0	0,7
<i>jazylka</i>		0,1	0,1	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>jazykozpyt</i>		0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabulka 7: Srovnání relativní frekvence (ipm) vyjmenovaných slov po Z ve zvolených korpusech (seřazeno dle obvyklosti slova, viz 2.3., kurzívou hodnoty s nízkou arf)

Z uvedených výrazů má jasnou preferenci určitého typu textu *nazývat se* a *jazyk* (výrazně převažuje v odborné literatuře), naopak *brzy* je coby určení času široce užívaný výraz napříč všemi skupinami textů (prominentní je však hlavně v beletrii, a to jak pro dospělé, tak i pro děti a mládež).

Závěr

Cílem této korpusové studie bylo poskytnout pedagogům a didaktikům českého jazyka aktuální přehled frekvence výskytu vyjmenovaných slov, a to nejen těch základních, obvykle vyučovaných už na prvním stupni základní školy, ale i nej-různějších odvozenin a slov, která se na kanonický seznam z různých důvodů nedostala. Jako zdroj dat byly využity nejnovější korpusy Českého národního korpusu, jmenovitě SYN2015, SYN2020, SYNv8 pro psaný jazyk, ORTOFON, ORATOR a ORALv1 pro mluvený jazyk a ONLINE pro jazyk internetu. Ze všech korpusů byla pro každé slovo ze 343 výrazů na seznamu zjištěna sada frekvenčních údajů, včetně relativní frekvence (ipm) a ukazatele rovnoměrnosti rozložení v korpusech (arf). Tyto údaje pak posloužily jako podklad pro vytvoření vizuálně snadno interpretovatelných grafů a tabulek, v nichž si může každý zájemce z řad odborné i laické veřejnosti ověřit výskyt vybraného slova v současné češtině.

Z analýzy frekvence dle očekávání vyplynulo, že základní seznam vyjmenovaných slov ne vždy zahrnuje výrazy, které jsou v současnosti skutečně rozšířené a široce používané. Samotný fakt, že se s určitými slovy v textech takřka nesetkáváme, by měl být dostatečným argumentem pro aktualizaci základního výběru vyjmenovaných slov a pro celkovou diskusi nad jeho podobou. V mnoha případech lze málo používaný výraz nahradit výrazem frekventovanějším, často ze stejné slovtvorné rodiny slov, příkladem budiž málo častý *příbytek* oproti častému *zbytku*, v textech časté adjektivum *obyčejný* oproti nepoužívanému *obyčejí* nebo častější *omyl* oproti slovesu *mýlit se*. Řídká slova, která žádný frekventovanější protějšek nemají a jejichž psaní nejde snadno odvodit, by pak mohla být zařazena na pokročilý seznam vyjmenovaných slov, který by se žáci či studenti učili později, například na druhém stupni ZŠ. Samotné vytvoření aktualizovaného seznamu vyjmenovaných slov je však již úkolem pro odborníky z řad didaktiků českého jazyka.

Bibliografie

Použitá literatura:

- Vyjmenovaná slova. *Internetová jazyková příručka* [online] (2008–2021). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Cit. 11. 10. 2017. <https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=100&dotaz=vyjmenovan%C3%A11>
- Kubeček, F. (2019). *Přehled užití vyjmenovaných slov z hlediska tvarů*. Bakalářská práce, FF MU. Dostupná z WWW: <https://is.muni.cz/th/w6c8p/>
- Šikulová, L. (2019). *Propria mezi vyjmenovanými slovy*. Bakalářská práce, FF MU. Dostupná z WWW: <https://is.muni.cz/th/ccprz/>

Jazykové korpusy:

- Cvrček, V. & Procházka, P. (2020): *ONLINE_ARCHIVE: monitorovací korpus internetové češtiny*. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. [cit. 2021-04-10]. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>
- Kopřivová, M., Laubeová, Z., Lukeš, D. & Poukarová, P. (2020): *ORATOR v2: Korpus monologů*. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>
- Kopřivová, M., Laubeová, Z., Lukeš, D., Poukarová, P. & Škarpová, M. (2020): *ORTOFON v2: Korpus neformální mluvené češtiny s víceúrovňovým přepisem*. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>
- Kopřivová, M., Lukeš, D., Komrsková, Z., Poukarová, P., Waclawíčová, M., Benešová, L. & Křen, M. (2017): *ORAL: korpus neformální mluvené češtiny, verze 1 z 2. 6. 2017*. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>
- Křen, M., Cvrček, V., Čapka, T., Čermáková, A., Hnátková, M., Chlumská, L., Jelínek, T., Kovářiková, D., Petkevič, V., Procházka, P., Skoumalová, H., Škrabal, M., Truneček, P., Vondříčka, P. & Zasina, A. (2015): *SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny*. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>
- Křen, M., Cvrček, V., Čapka, T., Čermáková, A., Hnátková, M., Chlumská, L., Jelínek, T., Kovářiková, D., Petkevič, V., Procházka, P., Skoumalová, H., Škrabal, M., Truneček, P., Vondříčka, P. & Zasina, A. (2019): *Korpus SYN, verze 8 z 12. 12. 2019*. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>
- Křen, M., Cvrček, V., Henyš, J., Hnátková, M., Jelínek, T., Koček, J., Kovářiková, D., Křivan, J., Milička, J., Petkevič, V., Procházka, P., Skoumalová, H., Šindlerová, J. & Škrabal, M. (2020): *SYN2020: reprezentativní korpus psané češtiny*. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

Seznam příloh

- Příloha A: Seznam vyjmenovaných slov inspirovaný Jazykovou příručkou ÚJČ AV ČR (seřazeno abecedně, tučně slova obvykle zařazovaná do základního seznamu k zapamatování)

Příloha B: Seznam 40 nejčastějších slov začínajících na vy-/vý- podle korpusů SYNv8 a ORALv1

Lucie Lukešová, David Lukeš, Ústav Českého národního korpusu, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova, lucie.lukesova@korpus.cz, david.lukes@korpus.cz

Příloha A

Seznam vyjmenovaných slov inspirovaný Jazykovou příručkou ÚJČ AV ČR (seřazeno abecedně, tučně slova obvykle zařazovaná do základního seznamu k zapamatování)

B: *babyka*, býček, býčí, **bydlet**, bydliště, **bydlit**, bydlo, **býk**, býkovec, býlí, **bylina**, býložravec, bystrost, **bystří**, bystře, bystřina, **byt**, **být**, bytelný, bytí, bytná, bytost, bytový, bývalý, bývat, černobíl, dobýt, dobytče, **dobytek**, dobytčářství, dobytčář, kdyby, **kobyla**, kobylka, nabýt, **nábytek**, nabývat, neodbytný, **obyčej**, obyčejný, obydlí, obývat, **obyvatel**, obyvatelstvo, odbyt, odbýt, pozbyt, přebýt, přebytek, přebývat, přibýt, **příbytek**, přibývat, ubýt, úbytek, ubývat, zabývat, zbytek, zbývat, zlatobýl, živobytí

L: **blýskat**, blýskavice, blýskavý, blýsknout, blyštět, lýčený, lýčí, **lýko**, lýkovec, lýkový, lýkožrout, lysina, lyska, **lysý**, **lýtko**, lyžař, **lyže**, lyžovat, **mlýn**, mlynář, mlýnice, nedoslýchavý, oplývat, **pelyněk**, plyn, plynárna, plyný, plynojem, plynoměr, **plynout**, plynulý, **plyš**, **plytký**, **plývat**, **polykat**, rozplynout, rozplývat, slýchat, **slynout**, **slyšet**, slyšitelný, splynout, splývat, uplynout, **vlys**, vlysek, vlysový, vyplývat, vzlyk, **vzlykat**, vzlyknout, vzlykot, zablýsknout, zalykat

M: dmychadlo, dmýchadlo, **dmýchat**, **hlemýžď**, **hmyz**, hmyzí, hmyzožravec, **chmýří**, **my**, mycí, myčka, mydlář, mydlina, mydlit, mýdlo, mykaný, mykat, **mýlit**, mýlka, mylný, **mys**, mysl, **myslet**, **myslit**, myslivec, myslivna, **myš**, myší, myšina, myšlenka, **mýt**, mýtina, **mýtit**, mýtné, **mýto**, mýval, **nachomýtnout**, nedomykat, nesmyslný, odmykat, ochomýtat, omyl, pomýje, pomyslet, pomyslit, pomýšlet, průmysl, průmysk, přemýšlet, přimýkat, rozdmýchat, smyčec, smýčít, smýčka, smyk, **smýkat**, smysl, smyslný, smýšlení, smýšlenka, **sumýš**, úmysl, umýt, umyvadlo, umývadlo, umyvárna, umývárna, umývat, usmyslet, usmyslit, vymyčovat, výmysk, vymykat, výmysl, vymyslet, vymyslit, vymýšlet, vymýtit, **zamykat**, zmýlená

P: **čepýřit**, **klopýtat**, klopýtnout, **kopyto**, **netopýr**, nevyzpytatelný, odpykat,

opylovat, přepych, ptakopysk, pych, **pýcha**, pýchavka, pyj, pykat, **pyl**, pýr, pýřavka, pýří, pýřit, pýřivý, **pysk**, pyskatý, pyšnit, pyšný, **pytel**, pytlačit, pytlák, pytlovina, **slepýš**, sudokopytník, třpyt, **třpytit**, třpytivý, třpytka, zapýřit, zpychnout, **zpytovat**

S: dosyta, násyp, nasypat, násypný, nasytit, nenasytný, osypaný, **sýček**, **syčet**, **sychravý**, sykat, **sýkora**, sýkořice, sykot, **syn**, synovec, synovský, **sypat**, sypek, sýpka, sypký, **sýr**, sýrárna, sýrař, syreček, syrovátka, syrovinka, **syrový**, syrý, **sysel**, systost, **syťý**, **usychat**, **usýchat**, vysychat, vysýchat, vysypat, zásyp, zasypat, zlosyn

V: cavyky, návyk, navykat, navyknout, obvyklý, odvykat, odvyknout, **povyk**, povykování, povykovat, povýšit, převyšovat, přežvýkavec, přežvykovat, **vy**, **vydra**, vydrovka, vydří, **výheň**, výhra, výjezd, **vykat**, výkon, vyletět, výlov, vynález, vypískat, vypůjčit, **výr**, vyrušit, **výskat**, vyskočit, výskot, vysočina, **vysoký**, vystavit, vystříhat, výše, výšina, výška, vyšší, **výt**, výtah, vyvýšenina, vyvýšit, vyza, **vyžle**, zavýsknout, zavýt, zlozvyk, zvyk, **zvykat**, zvyklost, zvyknout, zvýšit, žvýkací, žvýkačka, **žvýkat**

Z: **brzy**, dvojjazyčný, jazýček, **jazyk**, jazykověda, jazykozpyt, jazylka, **nazývat**, ozyvat, vyzývat, vyzývavý, vzývat

Příloha B

Seznam 40 nejčastějších slov začínajících na předpony vy-/vý- podle korpusů SYNv8 a ORALv1

	současný psaný jazyk (SYNv8)	současný mluvený jazyk (ORALv1)
1	vy	vy
2	vysoký	vypadat
3	výsledek	vyjít
4	výstava	vybrat
5	vyhrát	vysoký
6	výkon	vydržet
7	vypadat	vyhodit
8	vyjít	výborný
9	využít	vymyslet
10	vydat	vytáhnout
11	výroba	vyložení
12	vysvětlit	vylézt
13	vytvořit	vyhrát
14	vybrat	vyprávět
15	výhra	vy* (nedokončené slovo)

16	<i>výše</i>	<i>vyjet</i>
17	<i>významný</i>	<i>vypít</i>
18	<i>vysvětlovat</i>	<i>vykládat</i>
19	<i>vývoj</i>	<i>vydělat</i>
20	<i>využívat</i>	<i>vyměnit</i>
21	<i>výběr</i>	<i>výlet</i>
22	<i>výrazně</i>	<i>vysvětlit</i>
23	<i>výstavba</i>	<i>vyndat</i>
24	<i>vystoupení</i>	<i>vybírat</i>
25	<i>vystoupit</i>	<i>vycházet</i>
26	<i>výrobce</i>	<i>vypadnout</i>
27	<i>výhoda</i>	<i>vypnout</i>
28	<i>výrobek</i>	<i>výška</i>
29	<i>výrazný</i>	<i>vyřešit</i>
30	<i>výbor</i>	<i>vyrazit</i>
31	<i>vycházet</i>	<i>vyzkoušet</i>
32	<i>vyrazit</i>	<i>vymýšlet</i>
33	<i>vysoko</i>	<i>vyplatit</i>
34	<i>vyrovnat</i>	<i>vysoko</i>
35	<i>výborný</i>	<i>vyfotit</i>
36	<i>výjimka</i>	<i>výhoda</i>
37	<i>vyjádřit</i>	<i>vydělávat</i>
38	<i>výročí</i>	<i>vyrábět</i>
39	<i>vyrábět</i>	<i>vysvětlovat</i>
40	<i>vydržet</i>	<i>vyspat</i>

RANÁ SLOVNÍ ZÁSoba DÍTĚTE A JEJÍ VÝVOJ

Early Child Vocabulary and its Development

Pavla Chejnová

Abstrakt: Článek představuje výsledky výzkumu, v němž byl sledován vývoj lexika u česky mluvícího monolingvního chlapce do věku tří let. Pro vymezení lexému (slova) v rané slovní zásobě je klíčovým kritériem relativní ustálení formy a významu. K získávání dat využila autorka metody rodičovského deníku a audionahrávek. Sledována jsou různá kritéria, např. rychlost osvojování lexémů v čase, tj. počty nově osvojených lexémů v jednom měsíci. Pozornost je věnována vztahu vývoje lexika a gramatiky. Dále je sledována slovnědruhovú charakteristika lexémů z hlediska procentuálního zastoupení a vývoj jejich sémantiky. Na základě výzkumných zjištění je prezentováno několik didaktických návrhů, týkajících se jazykové výchovy v mateřské škole. Autorka zdůrazňuje nutnost brát v potaz individualnost jazykového vývoje dítěte. Vyučující v předškolním vzdělávání by se měli zaměřovat na zónu nejbližšího vývoje dítěte a rozvíjet aspekty, které je dítě schopno zvládnout s dopomocí.

Klíčová slova: vývojová psycholingvistika; osvojování češtiny; osvojování lexika; jazyková ontogeneze; předškolní vzdělávání

Abstract: The article introduces the results of the research analysing development of vocabulary in one Czech monolingual boy from onset of speech till age of 3 years. When defining lexemes (words) in early child vocabulary, relative fixation of relation between form and meaning is crucial. To obtain the data, parental diary and audiorecordings were used. Various aspects were analysed, e. g. speed of acquisition of lexemes, i. e. number of lexemes acquired in one month period, relation of vocabulary and grammar. Percentage of parts of speech and their semantics is analysed. Based on the results, several didactic suggestions concerning pre-primary education are presented. The author stresses the importance of taking the individuality of the language development into consideration. Pre-primary school teachers should concentrate on zone of proximal development and develop those aspects which children can manage with their guidance.

Key words: developmental psycholinguistics; acquisition of Czech; acquisition of vocabulary; language ontogenesis; pre-school education

1. Úvod

Článek se zabývá osvojováním slovní zásoby u česky hovořícího monolingvního chlapce. Detailní údaje získané v rámci kazuistiky jsou srovnávány s údaji prezentovanými v dosavadních výzkumech českých i zahraničních. Vývoj lexika není sledován odděleně od ostatních jazykových rovin; naopak, je vsazen do kontextu řečové ontogeneze jako celku, tj. do kontextu vývoje významových i gramatických aspektů jazyka. Je tak možno vztáhnout vývoj lexika k celkovému obrazu řečového vývoje, tj. obsáhnout, jak nově osvojované lexémy vstupují do syntaktických vztahů, jak se vyvíjí jejich flexe, jak se zpřesňuje jejich sémantika. V této sumarizující studii budou taktéž prezentovány některé dílčí výsledky autorčiných dosavadních výzkumů, jež byly dosud publikovány pouze v angličtině, a nebyly tak přístupné všem odborníkům z praxe, zabývajícím se předškolním vzděláváním (Chejnová, 2016, 2019). Studie si klade za cíl nejen usouvztažnit dílčí výsledky týkající se osvojování různých aspektů jazyka, ale především navázat na ně a prezentovat několik didaktických návrhů pro předškolní pedagogickou praxi.

2. Data

Sledovaným subjektem je česky hovořící chlapec s normálním řečovým vývojem. Pro charakteristiku slovní zásoby je důležitý i údaj o sociokulturním zázemí rodiny – jedná se o rodinu žijící v hlavním městě, rodiče i prarodiče mají vysokoškolské vzdělání. Vývoj slovní zásoby sledovaného subjektu byl zachycován metodou rodičovského deníku od nástupu řeči do věku 3 let. Autorka vytvořila slovník čítající první 1000 slov zachycených v řeči subjektu. Pro vymezení slova je klíčová relativní ustálenost formy a významu, tj. to, že dítě užívá jistý z hlediska formy (relativně) ustálený zvukový komplex opakovaně, že se s tímto komplexem v daném období pojí (relativně) ustálený význam a že komunikační partner dítěte (dospělý) dokáže tento význam (nějak) interpretovat (Kesselová, 2008: 131, Saicová Římalová, 2013: 87). Dítě ovšem produkuje mnoho vokalizací a zároveň komunikuje gesty; tj. zachycené lexémy nepředstavují jediné smysluplné komunikační prostředky dítěte. Slovník existuje ve dvou verzích; v první verzi je řazen chronologicky, ve druhé abecedně. Deminutiva jsou hnízďována, tj. připojena

k základnímu heslu. Výslovnost slov a její vývoj jsou zaznamenávány mezinárodní transkripcí IPA. Metodologicky slovník navazuje na starší slovníky zachycující řeč jednoho dítěte (Ohnesorg, 1948, 1959, Pačesová, 1968). Je nutno podotknout, že i dosavadní citovaná literatura reflektuje jazykový vývoj dětí z rodin s kvalitním sociokulturním zázemím, povětšinou se jedná o vlastní děti badatelů, jak je tomu i v prezentované studii. Níže je ukázka prvních lexémů objevujících se v řeči subjektu a vývoj jejich výslovnosti v čase. Věk je vždy uváděn ve formátu rok.měsíc.den.

Ukázka záznamu

1. bota /bota/* f. /ta/ 0.11.3 /bocka/ 2.6.12 /bota/ /botka/ 2.7.19
2. deka /deka/* f. /ka/ 1.0.3 /gakI/ 2.3.4 /deka/ 2.10.3
3. kalhoty /kalhotI/* pl. t. /ka/ 1.9.0 /kamI/ 2.2.5 /kaŋI/ 2.2.13 /kajhotI/ 2.7.10
4. kakat /kakat/* inf. /kaka/ 1.9.2
5. papat /papat/* inf. /papa/ 1.9.2
6. pes /pes/* m. /pe/ 1.9.5 /pi:ja/ 2.3.13 /pIʃ/ 2.5.0
- demin. pejsek /pejsek/* /pejsek/ 2.6.5
7. medvěd /medvjet/* m. /mema/ 1.9.9 /mɛ:ja/ 2.4.5 /mɛ:ji:k/ 2.8.15
- demin. medvídek /medvi:dek/* /medvi:dek/ 2.9.1
8. brufen /brufen/* m. /bufen/ 1.9.9
9. vařečka /vařɛʃka/* f. /vava/ 1.9.10
10. kapesník /kapešni:k/* m. /kapa/ 1.9.10 /kapi:k/ 2.6.12 /kapešni:k/ 2.10.0
11. babička /babIʃka/* f. /ba:ba/ (zpočátku reference ke všem ženám) 1.10.22 /bapka/ 2.4.7 /babIʃka/ 2.6.16
12. máma /ma:ma/* f. /ma:ma/ 1.10.22
- demin. maminka /mamIŋka/* /mamIŋka/ 2.6.16

Přepis vývoje jednotlivých lexémů ilustruje vývoj výslovnosti a některé jevy charakteristické pro ranou řeč, např. vynechávání počáteční slabiky (*bota* – *ta*), reduplikace (*vařečka* – *vava*), zkracování (*kapesník* – *kapa*), nahrazování jednoduššími hláskami (*medvěd* – *méma*). Jsou zajímavé i rané hypergeneralizace, např. referování ke všem ženám slovem *bába*.

Jako doplňkový materiál jsou využívány audionahrávky, které byly přepsány ortografickou transkripcí CHAT (MacWhinney, Snow, 1985, 1990). Nahrávána byla spontánní interakce dítěte s dospělými, většinou s matkou. Nahrávky byly pořizovány od věku 2;8 jednou měsíčně po dobu 30 minut. V tomto období se stala výslovnost dítěte srozumitelnou a frekvence výpovědi se zvýšila. Do té doby dítě mluvalo málo a rodičovský deník se jevil jako vhodnější metoda. Pořizování

záznamu rané slovní zásoby s sebou nese určitá rizika – např. mnoho lexémů není v audionahrávce zachyceno. Kombinací deníku a audionahrávek je dosaženo větší validity výzkumu.

3. Rychlost osvojování lexika

V počátcích se slovní zásoba dítěte vyvíjela pomaleji, následný vývoj byl ale velmi rychlý. Lze hovořit o lexikálním spurtu, tj. dítě si v určitém období osvojuje velké množství lexémů, vývoj probíhá ve skocích, např. ve věku 2.4 dítě aktivně ovládalo 250 slov, ve věku 2.7 už 590 slov.

V tabulce 1 jsou uvedeny počty nově osvojených lexémů v jednotlivých měsících.

Tab. 1: Počty osvojených lexémů v jednotlivých měsících

Věk	0.11	1.0	1.9	1.10	1.11	2.0	2.1	2.2	2.3	2.4
Nově osvojených slov	1	1	8	15	26	15	24	72	48	40
Slov celkem	1	2	10	25	51	66	90	162	210	250

Tab. 1.: Pokračování

Věk	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10	2.11.3
Nově osvojených slov	46	134	160	159	105	115	31
Slov celkem	296	430	590	749	854	969	1000

Vymezení lexikálního spurtu je ovšem problematické, Průcha doporučuje spíše termín akcelerace slovníku (Průcha, 2011: 76). Dosavadní výzkumy naznačují velkou variabilitu v rychlosti nabývání slovní zásoby u různých dětí. U různých dětí dochází k akceleraci slovníku v různém věku, u některých je vývoj spíše kontinuální. Údaje o počtu osvojených lexémů v určitém věku se různí i vzhledem k použité metodě, např. u rodičovských dotazníků někteří rodiče mohou jako lexém vymezovat i vokalizaci. Zahraniční výzkumy uvádějí pro věk dvou let průměrný rozsah slovní zásoby 100–600 lexémů (Clark, 2016). K podobným údajům dochází i slovenský výzkum; autorky zkoumaly metodou rodičovského

dotazníku TEKOS¹ (test komunikačného správania) slovní zásobu 59 dětí ve věku 23 měsíců. Průměrná zjištěná hodnota v tomto věku byla 283 slov, přičemž nejnížší uváděná hodnota byla 3 slova, nejvyšší 577 slov (Kapalková a kol., 2010). Ve srovnání s průměrnými hodnotami uváděnými pro slovenské děti měl sledovaný subjekt ve věku 2 let slovní zásobu podprůměrnou, ve věku 2;6 pak průměrnou. Výzkum Slančové a kol. (2018) rovněž potvrzuje velké individuální rozdíly mezi dětmi. Badatelky analyzovaly na základě audionahrávek slovní zásobu 4 dětí osvojujících si slovenštinu jako mateřský jazyk. Ve věku 2 let byl rozdíl ve slovní zásobě mezi jednotlivými dětmi téměř 500 slov. U různých dětí se uplatňovaly různé strategie osvojování – postupný i skokový nárůst slovní zásoby (Slančová a kol.: 66).

Vývoj slovní zásoby ovšem pokračuje i v předškolním věku a později. U sledovaného subjektu byla při testování školní zralosti ve věku 5 let v pedagogicko-psychologické poradně prokázána nadprůměrná slovní zásoba. Vývoj tedy poukazuje na větší vliv individuálního tempa zrání mozkových struktur v raném věku; v předškolním věku pak začíná klíčovou roli hrát input; vysoký korelační vztah mezi rozsahem slovní zásoby a frekvencí slov v inputu byl zjištěn u 4letých a 7letých dětí (Vermeer, 2001, cit. in Průcha, 2011: 84). Vedle rozvoje kognice má na osvojování slovní zásoby vliv i rozvoj artikulace. Např. některé nadané děti jsou schopné metalingvistického uvažování a při hodnocení vlastní řečové produkce v kontrastu s cílovou podobou jsou s vlastní řečovou kompetencí nespokojené, odkládají tedy aktivní produkci do doby, kdy bude jejich kompetence vyšší. Pozdnější začátek řečové produkce u některých nadaných dětí pravděpodobně souvisí s jejich perfekcionismem. Teprve, až když dítě vnitřně řeč zcela ovládá, projeví se a začne ji používat (Mönks, Ypenburg, 2002, Havigerová, Křováčková, 2011).

4. Sémantika prvních slov

Významové okruhy, do nichž spadá raná slovní zásoba sledovaného subjektu, koresponduje s okruhy uváděnými v dosavadních výzkumech (Průcha, 2011: 74). Příklady jsou převzaty ze slovníku prvních 1000 slov v řeči sledovaného subjektu.
osoby: /ma:ma/ /ba:ba/
činnosti: /papa:/ /pi:ska:/ /se:ji:/ /m(l)uvi:/
pozdravy: /pa/ /ahoj/

1 Rodičovský dotazník TEKOS je k dispozici na stránkách virtuální laboratoře dětské řeči Prešovské univerzity v Prešově: <http://laboratorium.detskarec.sk/>

jídlo a pití: /ban/ /ja:jl/ /kaʃɛ/
části těla: /nosa:nɛk/ /pusa/ /juka/
zvířata: /jɛʒɛk/ /kojaja/ /pɛjsek/ /mɛ:ja/
hračky: /anto/ /mɛ:ja/ /v(l)ak/
věci denní potřeby: /kapa/ /bota/ /kafl/ (knoflík)

Dítě primárně pojmenovává entity ze svého okolí, a to především entity menších rozměrů, snadno uchopitelné, pohybující se či nějak nápadné (Nelson, 1973, Stillwel Peccei, 1999). Jednotlivá slova se nikdy neosvojují izolovaně, nýbrž vstupují do vztahů s již osvojenými lexémy. Dítě si tak aktivně buduje mentální lexikon, v němž jsou jednotlivé lexémy vzájemně propojeny a hierarchizovány v různých vztazích. Děti od raného věku jsou schopny kategorizace, i když se dopouštějí hypergeneralizací (např. pod pojem *pes* se může skrýt celá řada podobných savců). Už od raného věku dítě usouvztažňuje entity do vztahů antonymie a hyperonymie (hledisko nadřazenosti), v předškolním věku i synonymie.

Dále je nutno zmínit, že osvojované lexémy velmi reflektují dobu, v níž dítě vyrůstá, a jeho sociokulturní zázemí. Tak se v řeči současných dětí objevují lexémy reflektující informační technologie (*fleš, počítač, tablet*), názvy nákupních center, dětských herniček apod. Lze předpokládat, že slovní zásoba současných dětí je v důsledku působení informačních technologií a různorodosti inputu spíše vyšší, než tomu bylo dříve, nicméně k takové generalizaci chybějí průkazné výzkumy (Průcha, 2011: 86).

5. Slovnědruhá charakteristika prvních lexémů

U rané slovní zásoby je obtížné určit, ve které slovnědruhé platnosti dítě konkrétní lexémy užívá, a to zvláště ve fázích, kdy z formální stránky není slovnědruhá platnost zřejmá, neboť chybí flexe. U prvních protoslov tak např. *búúú* může označovat nejen citoslovce, ale také sloveso či podstatné jméno (označení krávy nebo všech podobných savců). Pro porovnání s dosavadními výzkumy je ovšem zařazení ke slovnímu druhu nezbytné, autorka se tedy opírá především o kontextové faktory. Sledované dítě mělo tendenci především lexikálně označovat konkrétní entity ze svého okolí. V odborné literatuře se užívá termín referenční typ dítěte (Nelson, 1973) pro děti, v jejichž raném slovníku (cca 100 prvních slov) převažují nominální výrazy. Druhým typem je pak expresivní typ dítěte, které užívá více jiné než nominální výrazy a rovněž více frází. Toto rozdělení však vyvolalo i kritiku, neboť v rané dětské řeči nelze striktně oddělovat formy

a funkce a mnohé děti tzv. referenčního typu používají nominální výrazy nejen k označování okolních entit, ale také k ovlivňování okolí (ekvivalenty výpovědí direktivních). Nelze ani tvrdit, že by děti expresivního typu byly komunikativnější, jak se dříve tvrdilo. Další studie (Lieven a kol., 1992) vyvrací rovněž rozšířené tvrzení, že většina intaktních dětí je referenčního typu. Bylo zjištěno, že ve vzorku dětí, v nichž byly zastoupeny děti z rodin s nižším ekonomickým statutem, byl podíl dětí expresivního typu daleko vyšší oproti dřívějším studiím, v nichž byly analyzovány především rané lexikony dětí z rodin s vysokým socioekonomickým statutem, především akademiků. V souladu s tím je i naše studie týkající se dítěte, jehož matka je lingvistka. Mezi prvními 100 lexémy převažovala substantiva, označující konkrétní osoby, zvířata a věci. Frekvence ostatních slovních druhů stoupala spíše až od věku 2.7, kdy také docházelo k největšímu rozvoji gramatiky (viz oddíl 6). Rozvoj gramatiky s sebou přinesl i zapojování synsémantických slovních druhů do výpovědi dítěte; předložky se začaly objevovat dříve než spojky. Mezi prvními předložkami byly předložky užitá k vyjádření prostorových vztahů (*za* 2.4, *do* 2.4, *na* 2.4), dále následovaly předložky *o*, *od* a *pro*. Předložka *po* užitá k vyjádření časových vztahů se vyskytla ve věku 2.9. Mezi spojkami, které se objevily ve věku 2.7–2.11, byly např. *a*, *ani*, *jako*, *kdyby*, *proto*, *protože*. Oproti dosavadním výzkumům rané slovní zásoby v češtině a slovenštině (Pačesová, 1968, Průcha, 2011, Saicová Římalová, 2013, Slančová a kol., 2018) se v řeči subjektu objevovalo méně interjekcí, což lze vysvětlit faktem, že se interjekce příliš nevyskytovaly v inputu, kterého se dítěti dostávalo. Primární pečovatelé dítěte např. nenahrazovali substantivní označení zvířat interjekcemi.

Tabulka 2: Slovnědruhová platnost prvních lexémů v procentech

počet slov	50	100	500	1000
věk	1.11.28	2.2.1	2.7.15	2.11.3
substantiva	82	90	66	56
adjektiva			6.8	11.7
pronomina			1.2	1.9
numeralia			1.6	2.2
verba	6	3	15.6	19.8
adverbia	4	2	2.6	3.5
prepozice			0.8	0.9
konjunkce				0.5
partikule			0.6	0.5
interjekce	8	5	4.8	3

6. Vztah lexika a gramatiky

Jako první se v řeči dítěte začala rozvíjet slovní zásoba. Výzkum potvrzuje výsledky dosavadních výzkumů, že prvních 50 lexémů tvoří hranici, od níž děti začínají tvořit víceslovné výpovědi; u sledovaného subjektu k tomu došlo ve věku 1.11. K rozvoji syntaktické kompetence dochází dříve než k rozvoji morfologie, u prvních syntaktických kombinací se ještě neobjevuje flexe. Mezi prvními syntaktickými vztahy byly následující kombinace (příklady jsou autentické výpovědi sledovaného subjektu):

Predikace:

ja:ɟI ɲam/ 1.11.9 (*jahody jsou dobré*)

vyjádření podmětu a zasaženého předmětu:

/ba:ba va, ba:ba ɟɟI/ 1.11.13 (*babička mi dala lva a tygřika*)

tázací adverbium a jméno:

/kam ɟɟI/ 1.11.26 (*kde je tygřík?*)

podmět a přísudek

/ka:va teka:/ 2.2.24 (*kráva trká*)

Od věku dvou let se taktéž začínají vyskytovat první souřadná souvětí, zpočátku ještě asyndentická. V tomto období, tzv. pre-morfologickém, dítě začalo používat první souřadná souvětí, konkrétně souvětí slučovací, důsledková a odporovací, např.

*MYS: piša ɖafy, ɖapa jau, Mimi mápa (2.3) – pejsek se zranil o dveře, bolela ho tlapka, a tak mu dala Mimi náplast

Pro stádium pre-morfologie je charakteristické, že dítě ještě neovládá flexi, většina lexémů se vyskytuje pouze v jednom tvaru. K nejvýraznějšímu rozvoji flexe docházelo od věku 2.7, což je ve shodě s dosavadními výzkumy (Příhoda, 1963). Ve věku 2.7 se sledované dítě dostalo do fáze protomorfologie, což je období, v němž se rozvíjejí konjugační a deklinační paradigmata. Období protomorfologie začíná tehdy, když se v řeči dítěte objevují gramatické kategorie vytvářející kontrasty (např. nominativ versus akuzativ, přezens versus préteritum) a tyto kontrasty se uplatňují pravidelně u většiny lexémů, které dítě aktivně užívá (Bittner, Dressler, Kilani-Schoch, 2003: xxv). Vlastnímu období protomorfologie ovšem předchází přípravná fáze, kdy se už různé kontrastivní tvary objevují, ovšem nikoliv pravidelně u všech lexémů. U sledovaného dítěte se např. tvary plu-

rálu (jedna univerzální koncovka) začaly objevovat ve věku 1.9 (*méma – mémy* ve významu medvědi; *paha – paši* ve významu prasata). Tyto formy nasvědčují spíše problémům s artikulací než s konceptuální a gramatickou stránkou jazyka. Časnější nástup flexe než Příhoda rovněž uvádí Kessellová (2014) a Vužňáková (2009). Tyto výzkumy ovšem nutně nemusí přinášet protichůdné poznatky, spíše jde o fakt, že výskyty první flexe nevytvářejí ještě pravidelný systém. Ten se zpravidla dotváří až do věku 4–5 let.

U sledovaného subjektu se zároveň rozvíjela syntaktická kompetence, konkrétně od věku 2.7 subjekt začal užívat první podřadná souvětí (vedlejší věty předmětné), např.

už vim, víko bylo za postelí (2.7)

podívej, kluk je šikovnej (2.9)

V lexiku došlo ve věku 2.7 k diverzifikaci slovníku a nárůstu různých slovních druhů. Zároveň došlo k výraznému zlepšení artikulace a řeč se stala srozumitelnou i pro komunikanty mimo rodinný okruh dítěte.

Shrneme-li tedy základní poznatky týkající se rozvoje jednotlivých vrstev, dojdeme ke zjištění, že první se začíná rozvíjet vrstva lexikální. Po osvojení dostatečného počtu lexémů (cca 50) se rozvíjejí první syntaktické vztahy. Rozvoj syntaxe tedy předchází rozvoji morfologie, nicméně zatímco základní morfologická paradigmata byla osvojena u sledovaného subjektu do věku 3.6, vývoj syntaxe pokračuje dále i ve školním věku, kdy si děti osvojují sémantiku různých spojovacích výrazů a užívají složitější souvětí struktury (Kala, Benešová, 1989). Lexikum, které se začalo vyvíjet jako první, se vyvíjí celý život; slovní zásoba se rozrůstá a významy lexémů se zpřesňují, jedinec disponuje mnoha synonymními lexémy a dokáže rozlišovat jejich stylovou funkčnost. Osvojování lexika je tedy celoživotní záležitost. V 6 letech zná dítě kolem 10 000 slov, ale v závěru střední školy to může být i šestkrát více (Bloom, 2015: 24).

7. Příprava odborníků pro praxi předškolního vzdělávání

Výsledky výzkumu poukazují na provázanost všech jazykových složek v jazykové ontogenezi dítěte. Potvrzuje se, že děti procházejí všemi vývojovými stadii, ale v různém věku. Jednotlivá stadia jazykového vývoje trvají různě dlouho, sekvence osvojování jazykových jevů je však obdobná u dětí osvojujících si stejný jazyk či

jazyk s podobným typem gramatiky. Pro předškolní výuku mateřského jazyka lze na základě nových poznatků formulovat několik doporučení.

Zatímco často se učitelky v mateřských školách zaměřují především na aktuální znalosti a schopnosti dítěte, jako vhodnější se jeví pracovat v zóně nejbližšího vývoje (Vygotskij, 2017). Vyučující se tedy nezaměřují na to, který jev dítě aktuálně ovládá, ale spíše na jev, který se v jeho řeči začíná objevovat sporadicky. Je možno se zaměřit se na následující oblasti vývoje, které lze predikovat jak z projevů dítěte, tak i z obecných zjištění týkajících se různých aspektů vývoje. Už Příhoda pozoroval, že se určité jevy nejprve vyskytují omezeně, než vejdou v pravidelné užívání: „*Jazyková ontogeneze má všechny vlastnosti vývojového pochodu: je plynulá, ale má zřetelná stadia s charakteristickými znaky, jež se dlouho připravovaly v sporadickém užívání*“ (Příhoda, 1963: 190). Vyučující v MŠ se tedy neptá, které úlohy jsou vhodné pro tříleté děti, ale které jsou vhodné pro děti, které už ovládají určitý konkrétní jev či disponují určitým prekonceptem. V zóně nejbližšího vývoje fungují ty jevy, které dítě zatím zvládá pouze s dopomocí, ale následně je bude zvládat samo.

Pokud vyučující zařazují do kurikula v mateřské škole jazykovou výchovu, často se zaměřují spíše na výslovnost nebo izolovaný rozvoj slovní zásoby. Jak ukázal výzkum, vývoj lexika neprobíhá odděleně od ostatních oblastí, už po dosažení slovní zásoby 50 lexémů děti začínají vytvářet víceslovné kombinace. Ve výuce je tedy možno cíleně zařazovat cvičení na rozvoj gramatické kompetence společně s rozvojem slovní zásoby, kombinovat různé větné členy (*Kdo to dělá? Co ještě dělá? Jaký je? Co ještě má?*). Vyprávění souvislých textů, např. pohádek, bývá pro děti na počátku (mnohdy i na konci) předškolní docházky ještě těžké, ale pomocí návodných otázek a textů dítě bude spolupracovat na vytváření smysluplných výpovědí.

Výzkum slovnědruhové charakteristiky poukázal na nerovnoměrné zastoupení jednotlivých slovních druhů v rané slovní zásobě dítěte s převahou substantiv. Substantiva mají samozřejmě v jazyce nezastupitelné místo, nicméně výuka by se neměla orientovat pouze na ně. Dítě by mělo mít možnost seznamovat se s různými synonymy slovesnými a adjektivními, není vhodné opomíjet synsemantické slovní druhy. Dobrou zkušenost mívají vyučující s citoslovci (např. oblíbené zvuky zvířat). Při cvičeních zaměřených na umístění předmětu v prostoru se dítě seznamuje s předložkami, při vyprávění podle obrázků se spojkami.

V jazykové ontogenezi jsou mezi dětmi velké individuální rozdíly. U všech dětí je ovšem velký rozdíl mezi aktivní a pasivní slovní zásobou; ta bývá několikanásobně vyšší. Rodiče zpravidla vidí rozdíl mezi porozuměním a performancí u svého dítěte, učitelé se naopak často spoléhají při hodnocení řečové kompeten-

ce žáků pouze na performanci. Zde je nutnost citlivého přístupu; ochotu k aktivní verbální produkci ovlivňuje mnoho faktorů, např. perfekcionismus dítěte, které nechce mluvit, pokud není s vlastní řečovou produkcí vnitřně spokojeno. Rodiče se pak mohou setkat s neoprávněnou kritikou, že se rozvoji řeči dítěte málo věnují. Za klíčový aspekt hodnocení tedy považují odlišit jazykovou kompetenci od pouhé ne/ochoty ke komunikaci.

Odkazy:

- BITTNER, D., DRESSLER, W. U., KILANI-SCHOCH, M. (eds.) (2003): Development of Verb Inflection in First Language Acquisition. A Cross-linguistic Perspective. Berlin: Mouton-de Gruyter.
- BLOOM, P. (2015): Jak se děti učí významu slov. Praha: Karolinum.
- CLARK, E. V. (2016): First Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAVIGEROVÁ, J. M., KŘOVÁČKOVÁ, B. (2011): Co bychom měli vědět o nadání. Hradec Králové: Gaudeamus.
- CHEJNOVÁ, P. (2016): Acquisition of morphological categories and vocabulary in early ontogenesis of a Czech child. Praha: Karolinum.
- CHEJNOVÁ, P. (2019): Development of syntactic competence in a Czech child. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- KALA, M., BENEŠOVÁ, M. (1989): Písemný a mluvený projev žáků základní školy. Praha: SPN.
- KAPALKOVÁ, S. et al. (2010): Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- KESSELOVÁ, J. (2008): Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In Slančová, D. (ed.) Štúdie o detskej reči. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 121–167.
- KESSELOVÁ, J. (2014): Ako sa rodí pád. In: Registre jazyka a jazykovedy II. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 22–34.
- LIEVEN, E. a kol. (1992): Individual differences in early vocabulary development: redefining the referential-expressive distinction. Journal of Child Language, roč. 19, s. 287–310.
- MacWHINNEY, B., SNOW, C. (1985): The Child language data exchange system. Journal of Child Language, roč. 13, s. 271–296.
- MacWHINNEY, B., SNOW, C. (1990): The Child language data exchange system. An update. Journal of Child Language, roč. 17, s. 457–472.
- MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. (2002): Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele. Praha: Grada.

- NELSON, K. (1973): Structure and strategy in learning to talk. Monograph of the Society for Research in Child Development, roč. 38, č. 1/2, s. 1–135.
- OHNESORG, K. (1948): Fonetická studie o dětské řeči. Praha: FF UK.
- OHNESORG, K. (1959): Druhá fonetická studie o dětské řeči. Brno: FF Universita v Brně.
- PAČESOVÁ, J. (1968): The development of Vocabulary in the Child. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- PECCEI, J. S. (1999): Child language. London, New York, Routledge.
- PRŮCHA, J. (2011): Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada Publishing.
- PŘÍHODA, V. (1963): Ontogeneze lidské psychiky I. Praha: SPN.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2013): Když začínáme mluvit...Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte. Praha: FF UK.
- SLANČOVÁ, D., LIPTÁKOVÁ, L., ONDRÁČKOVÁ, Z., VUŽŇÁKOVÁ, K. (2018): Slovní zásoba v raném věku. In: Slančová, D. (ed.): Deset študií o dětské řeči. Lexika – Gramatika – Pragmatika. Prešov – Bratislava: Filozofická fakulta Prešovské univerzity v Prešove – Veda, vydavateľstvo SAV, s. 25–86.
- VYGOTSKIJ, L. S. (2017): Psychologie myšlené a řeči. Praha: Portál.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. (2009): Morfológia, vývin detskej reči a materská škola. In: Slovo o slove 15. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, s. 55–69.

POJEM ÚSPĚCH V UČEBNÍCÍCH ČESKÉHO JAZYKA PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Concept of SUCCESS in Czech Language Textbooks for Primary School

Karolína Tábořská

Abstrakt: Příspěvek je věnován problematice jazykového obrazu světa konceptu ÚSPĚCH. Jedná se o jeden z dílčích výzkumů zaměřených na textová data v rámci disertační práce, která se věnuje pojmu ÚSPĚCH v jazykovém obrazu světa českých žáků. Předmětem je kognitivně-lingvistická analýza vybraných učebnic českého jazyka pro žáky 2. stupně základních škol. Cílem příspěvku je nahlédnout, jakým způsobem je tento pojem tematizován v textech intencionálně určených pro děti a mládež.

Klíčová slova: úspěch, koncept, jazykový obraz světa, kognitivní lingvistika, textová data, učebnice českého jazyka

Abstract: This paper deals with the issue of the linguistic worldview of the SUCCESS concept. This is one of the partial researches focused on textual data within the dissertation, which deals with the notion of SUCCESS in the linguistic worldview of Czech pupils. Its subject is cognitive-linguistic analysis of selected Czech language textbooks for primary school pupils in order to get an initial idea how this concept is thematized in texts intended for children and youth.

Key words: success, concept, linguistic worldview, cognitive linguistics, textual data, Czech language textbooks

1. Úvod

Tento text vznikl v rámci přípravy výzkumu k disertační práci s názvem *ÚSPĚCH¹ v jazykovém obrazu světa žáků českých základních a středních škol*. Cílem příspěvku je především prezentovat některá dílčí zjištění, která vyplývají z pilotního šetření.

1 Používáme zažitou diferenci stanovenou pro tento typ výzkumu – formu ÚSPĚCH používáme, mluvíme-li o konceptu, formou úspěch označujeme lexém nebo pojmenování.

tření textových dat. Teoretickou základnou výzkumu je kognitivní lingvistika, o jejíž zakotvenosti v české jazykovědě svědčí četné domácí monografie (viz např. Vaňková et al., 2005; Vaňková, 2007; Vaňková - Šťastná, 2018), sborníky z konferencí (*Obraz světa v jazyce*, 2001; *Obraz světa v jazyce II*, 2007; *Tělo, smysly, emoce v jazyce / Tělo, smysly, emoce v literatuře*, 2012) a nezanedbatelné množství příspěvků v odborných časopisech². Jmenujme rovněž práce, které vznikají v rámci projektu EUROJOS s titulem *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów* stojící svou formou na pomezí slovníku a monografie. V první fázi vznikly monografie věnované pěti konceptům (DOMOV, EVROPA, PRÁCE, SVOBODA, ČEST) – pro češtinu to byly koncepty DOMOV (Vaňková, 2015), PRÁCE (Janovec - Wildová, 2016) a SVOBODA (Vaňková - Vodrážková, 2019).

Poté, co shrneme metodologické postupy výzkumu, popíšeme, jaká je etymologie lexému *úspěch*, jak je tento lexém definován ve výkladových slovnících českého jazyka a jaká pro něj v češtině existují synonyma. Následně provedeme rekonstrukci pojmu na základě textových dat z vybraných učebnic českého jazyka pro 2. stupeň základní školy. Na závěr se pokusíme navrhnout předběžnou kognitivní definici pojmu tak, jak ji lze vysledovat v analyzovaných učebnicích.

2. Metodologie

Jak jsme již zmínili v úvodu, je tento příspěvek dílčím pilotním výzkumem v rámci výzkumu k disertační práci. Cílem práce je rekonstruovat jazykový obraz pojmu ÚSPĚCH u žáků českých základních a středních škol. Metodologicky vycházíme z výzkumů polské kulturní etnolingvistiky a metody S–A–T, jež byla základní použitou metodou například při zpracování mezinárodních axiologických prací v rámci projektu EUROJOS. Tato metoda užívá pro analýzu pojmu a rekonstrukci jeho jazykového obrazu tři typy dat – systémová, empirická a textová. Data systémová (S) jsou sesbírána z výkladových slovníků daného jazyka, data empirická (A) jsou získána z dotazníkových šetření a data textová (T) pocházejí z národních korpusů, velkonákladového tisku ap. (Bartmiński et al., 2016). V tomto příspěvku se zaměříme zejména na data textová, která jsme získali analýzou vybraných učebnic českého jazyka. V disertační práci plánujeme analýzu učebnicových dat rozšířit minimálně o jednu další řadu učebnic a pracovních sešitů, rovněž se plánujeme zaměřit na práci s daty z Českého národního korpusu.

2 Viz například monotematické číslo časopisu *Didaktické studie*, 2014, roč. 6, č. 1 s názvem *Kognitivní vědy v teorii a praxi jazykového vyučování*, kde se témata kognitivně-lingvistická setkávají s tématy didaktickými.

Analýze jsme doposud podrobili dvě řady učebnic českého jazyka pro žáky základních škol: řadu *Český jazyk pro základní školy a víceletá gymnázia* od nakladatelství Fraus, která se v každém ročníku skládá z učebnice a pracovního sešitu s Přehledem učiva; a řadu *Český jazyk pro základní školy* od nakladatelství SPN, která v každém ročníku zahrnuje učebnici a pracovní sešit. V textu učebnic jsme se zaměřili na lexémy *úspěch*, *úspěšný*, *uspět*, *úspěšně*. V připravované disertační práci zaměříme pozornost rovněž na synonymická vyjádření související s tímto konceptem a na vyjádření obrazná.

3. Úspěch v českých výkladových a synonymických slovnících

Etymologické slovníky (Rejzek, 2012; Machek, 2010) uvádějí, že praslovanské **uspěchъ* pochází z verba **uspěti* s významem „uspět, prospět“. Oba slovníky se shodují, že slovo *úspěch* bylo do češtiny pravděpodobně převzato z ruštiny. Lexém významově souvisí s praslovanským slovesem **spěti* s původním významem „prospívat, postupovat k cíli“, který pochází z indoevropského **spē-* s významem „prospívat, dobře růst“. Machek (2010) uvádí jako prapůvodní kořen variantu **sphēi-*.

Výkladové slovníky českého jazyka *Slovník spisovné češtiny* (SSČ) a *Slovník spisovného jazyka českého* (SSJČ) nabízejí u hesla *úspěch* pouze jediný význam, a to „kladný výsledek nějaké činnosti, zdar“ (SSČ, 1994, s. 474; SSJČ, 1966, s. 1027). *Příruční slovník jazyka českého* (1935–1957) sice uvádí další dva významy téhož lexému, nicméně už v době psaní slovníku byly vyhodnoceny jako málo užívané.

Ačkoliv výklad významu ve slovnících je poměrně úsporný, můžeme tento koncept vyjádřit mnoha synonymními lexémy, což dokládá, že se jedná o koncept poměrně sémanticky bohatý. *Tezaurus jazyka českého* (Klégr, 2007, s. 382) uvádí jako slova synonymní nebo blízka lexémy a slovní spojení úspěšnost, ohlas, skvělý výkon, pokrok, štěstí, triumf. V *Českém slovníku věcném a synonymickém* (Haller - Šmilauer, 1977, s. 627) najdeme jako významově blízké lexémy *úspěšnost*, *zdar*, *povedenost*, *prospěch*, *znamenání*, *výhra*, *vítězství*, *triumf*, *vavřín*, *palma*, *štěstí*, *prosperita*, *růst*, *vzestup*, *zdaření*, *výsledek*, *prospěch*, *vznik*, *vzkvěť*, *sukces*.

4. ÚSPĚCH ve vybraných učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ

V obou řadách učebnic jsme zaznamenali celkem 96 výskytů lexému *úspěch* a jeho derivátů.³ V učebnicích českého jazyka se vyskytují texty zpracovávající různá témata, které náležejí k různým funkčním stylům, tak aby co neefektivněji sloužily k rozvoji komunikačních dovedností žáků. S konceptem ÚSPĚCH se žáci setkají především ve výňatcích z textů publicistických, odborných (ať už se jedná o ukázky z populárně-naučných článků, či o výkladové texty, které vysvětlují učivo dané kapitoly), v menší míře i v ukázkách z beletrie. Nejčastěji se však tento pojem objevuje v různých typech gramatických cvičení, která pracují buď se souvislým textem, nebo s jednotlivými větami a slovními spojeními. Důvodem je patrně fakt, že především v učebnicích a pracovních sešitech od nakladatelství SPN převládají cvičení, která nepracují s výchozím textem.

4.1 Předmluvy k učebnicím a pracovním sešitům

Učebnice a pracovní sešity jsou obvykle uvedeny předmluvou, v níž se autorky a autoři učebnic obracejí přímo na žáky. Na závěr často nechybí přání mnoha úspěchů při učení. Tato krátká přání považujeme za významná z hlediska zkoumání axiologičnosti pojmu, neboť jsou to právě tyto společenské formule, které často svědčí o čelním místě pojmu v žebříčku hodnot daného jazykového společenství. Připomeňme, že Bartmiňski (2010) v článku o hodnotách v jazykovém obrazu světa Slovanů zmiňuje, že nejčastěji tyto formule zahrnují přání štěstí, zdraví a úspěchu. Podobné příklady jsme v učebnicích zaznamenali i v jiných typech textů (viz publicistické texty, gramatická cvičení), přesto právě v předmluvách je jeho axiologický význam nejnápadnější:

- *Při práci vám přejeme hodně úspěchů.* (Krausová et al., 2012, s. 5)
- *Při práci s pracovním sešitem vám přejeme hodně úspěchů.* (Krausová et al., 2013, s. 4; Krausová et al., 2014b, s. 4)
- *Přeji mnoho úspěchů.* (Krausová et al., 2021a, s. 137)
- *Přejeme vám hodně úspěchů v učení a doufáme, že se vám bude s učebnicí dobře pracovat.* (Hošnová et al., 2006, s. 6)
- *Při učení vám přejeme hodně úspěchů a spokojenosti.* (Hošnová – Bozděchová, 2006, s. 2)
- *Přejeme vám hodně úspěchů.* (Hošnová et al., 2008, s. 6; Hošnová et al., 2009, s. 6; Hošnová et al., 2010, s. 6; Hošnová – Bozděchová, 2010b, s. 2)

3 Jednoznačně převažují substantiva, jichž jsme zaznamenali 59 (*úspěch* 58×, *úspěšnost* 1×), dále 23× adjektivum *úspěšný*, 8× sloveso *uspět* a 6× příslovce *úspěšně*.

4.2 Publicistické texty

V publicistických textech je ÚSPĚCH často tematizován jako sportovní výhra, o níž sportovec či tým sportovců přirozeně usiluje:

- *Hosté mohli na **úspěch** pomýšlet ještě po prvním poločase, když prohrávali pouze 1 : 2, ale vlastní gól po dvaceti vteřinách druhého poločasu zmařil jejich naději.* (Hošnová et al., 2006, s. 106)
- *To byl klíčový zápas, kde jsme museli **úspěť**.* (Hošnová et al., 2010, s. 171)
- *Když přišel nějaký ten **úspěch** pro naše barvy, muselo se to řádně oslavit.*⁴ (Hošnová et al., 2010, s. 161)

Některé příklady z oblasti sportu tematizující snahu o vítězství, můžeme rovněž z hlediska pojmu chápat jako výsledek úsilí dané osoby⁵:

- *(...) jeho penalta byla po několika předešlých konečně **úspěšná**.* (Hošnová et al., 2006, s. 106)

Význam pojmu ÚSPĚCH je přenášen i na produkty lidské činnosti jako například film:

- *Film Tři oříšky pro Popelku má fanouškovskou základnu i v Norsku či v Německu. Skutečný trhák z něj udělal mezinárodní **úspěch**.* (Krausová et al., 2021b, s. 107)
- *Které vyjádření je svým významem nejbližší významu slova trhák z textu?*
 - a) velmi **úspěšný** film
 - b) neúspěšný film
 - c) málo navštěvovaný film(Krausová et al., 2021b, s. 107)

S konceptem pracuje v rámci publicistického stylu také reklama. V následujících příkladech je metaforicky užít ve vztahu k neživé entitě, konkrétně multimedialnímu přehrávači:

- *Proč právě on [iPod] slaví takový **úspěch**?* (Hošnová - Bozděchová, 2006, s. 56)
- *Příčina obrovského **úspěchu** našeho iPodu není nijak nepochopitelná.* (Hošnová - Bozděchová, 2006, s. 56)

V rámci ukázky z internetové diskuse jsme zaznamenali i příklad přání, kde je koncept tematizován jako jedna z nejvyšších hodnot:

- *Přeji mnoho **úspěchů**.* (Krausová et al., 2021a, s. 137)

4 Text komentuje zimní olympijské hry ve Vancouveru

5 Viz také sémanticky podobný příklad v kap. 4. 6 *Poslední dva brankářov_ zákroky byly úspěšné.* (Hošnová et al., 2006, s. 79).

4.3 Populárně-naučné texty

V rámci tohoto funkčního stylu se v učebnicích často setkáváme s texty, které tematizují životní dílo známých osobností (vědců, umělců ap.):

- *Francouzský učenec Jean François Champollion vešel do dějin jako luštitel hieroglyfů. (...) Narodil se roku 1790 ve Francii a v pěti letech zaznamenal první luštitelský úspěch.* (Hošnová et al., 2009, s. 118)

Stejně jako v textech publicistických i v populárně-naučných komunikátech je pojem užíván ve vztahu k neživým fenoménům, které jsou kladným výsledkem lidského snažení. Zde se jedná o činnost konkrétních osob, všeobecně známých a významných:

- *Prvního mezinárodního úspěchu a ohlasu se dočkala _____ (ČAPKOVA) hra _____ (RUR).* (Krausová et al., 2015, s. 55)
- *Misie obou Řeků měla úspěch.* (Hošnová et al., 2010, s. 130)

V populárně-naučných textech z přírodovědné oblasti se setkáváme s užitím daného pojmu i ve vztahu ke zvířatům. Koncept je zde tematizován jako kladný výsledek úsilí daného živého tvora:

- *Španělští paleontologové objevili na východě země lebku největšího evropského dinosaura. (...) Jeho velikost mu dovolovala bránit se úspěšně predátorům.* (Krausová et al., 2021b, s. 92)
- *Kořistí bývají často zebry a antilopy. Po úspěšném lovu jsou nejdříve sežrány vnitřnosti.* (Hošnová et al., 2006, s. 62)
- *B_lo zjištěno, že jiřičky překonají Saharu ve velké v_šce bez jediné přestávky. Podm_nkou úspěšného zdolání takové dálky je dostatek s_l_, kterou z_skají během letního pob_tu u nás nepřetržitým krmením.* (Hošnová et al., 2010, s. 71)

Jak už jsme zmínili výše, pojem ÚSPĚCH vykazuje sémantickou blízkost k pojmům VÝHRA, VÍTĚZSTVÍ, a to nejen výhra ve sportu, ale také v boji či válce:

- *Veni, vidí, vici (...). Přišel jsem, viděl jsem, zvítězil jsem. Užívá se o člověku, který se objeví a okamžitě má úspěch.* (Krausová et al., 2021a, s. 89)
- *Zlatá města sice nenašel, ale setkal se s těmito bojovnými, odvážnými indiány, kočovníky. Ti se dokonce dokázali postavit úspěšně na odpor i dobře vycvičené francouzské armádě.* (Hošnová et al., 2010, s. 138–139)

4.4 Beletristické texty

Výskyt lexému *úspěch* v beletristických textech byl v učebnicích velmi omezený. V obou zmíněných příkladech je pojem konceptualizován jako kladný výsledek úsilí konkrétní (v tomto případě fiktivní) lidské bytosti, což dokládá i užitá ich-forma. První příklad je navíc humorně laděný, tudíž je zde pojem užit v nadsázce:

- *Boj s tetou Agátou bude zřejmě bez konce, ale nesmíme se dát, povzbuzoval jsem se a těšil se z úspěchu. Ten úspěch byl ale jen částečný, neboť vím, že teta Agáta je nepřekonatelná, ale o tom si budeme vyprávět až příště.* (Krausová et al., 2014b, s. 43)
- *Když mi bylo dvanáct, už jsem měl v kapse dobrý tučet úspěšně vyřešených případů.* (Hošnová - Bozděchová, 2010, s. 10)

4.5 Žákovské práce

V učebnicích se někdy objevují texty, které jsou zpracovány podle autentických žákovských prací nebo se snaží takové práce alespoň napodobit. Témata i funkční styly těchto textů jsou různé. Pojem se zde konceptualizuje jako kladný výsledek činnosti konkrétního člověka. Lze jen těžko rozhodnout, zda fiktivního či skutečného:

- *Řešila jsem také úspěšně úkoly v soutěži Mladých historiků.* (Krausová et al, 2015, s. 74)
- *Tereza je sportovní talent, nejvíce úspěšná je v plavání, ale i ostatní sporty jí nejsou cizí.* (Hošnová et al., 2008, s. 165)

4.6 Gramatická cvičení

Gramatická cvičení pracují v učebnicích buď se souvislým textem, nebo s jednotlivými větami a slovními spojeními. V druhém případě je ale obtížné pracovat s konceptem, neboť často úplně chybí kontext. I navzdory omezenému kontextu se v gramatických cvičeních setkáváme se shodnými konceptualizacemi pojmu jako v textech souvislých. ÚSPĚCH je zde konceptualizován opět jako kladný výsledek úsilí konkrétních jednotlivců:

- *chovatelov_ úspěchy* (Krausová et al., 2013, s. 7)
- *Včera jsem měl šťastný den, neboť jsem úspěšně složil potápěčské zkoušky.* (Krausová et al., 2014a, s. 67)
- *Všichni mluvily (sic!) o Dvořákových úspěších.*⁶ (Krausová et al., 2014b, s. 31)
- *Oba architektov_ návrhy byly úspěšné.* (Hošnová et al., 2006, s. 79)
- *Poslední dva brankářov_ zákroky byly úspěšné.* (Hošnová et al., 2006, s. 79)
- *Nikdy jsem nebyl žárlivý na jeho úspěchy.* (Hošnová et al., 2006, s. 120)
- *Milanov_ úspěchy* (Hošnová et al., 2008, s. 23)
nebo skupiny osob:
- *Oba (černoch) hudebníci sklidili velký úspěch.* (Hošnová et al., 2010, s. 53)
 - *Všichni členové týmu absolvovali náročný(ý) vysokohorský(ý) – úspěšně.*⁷ (Hošnová et al., 2010, s. 33)

6 V tomto cvičení bylo úkolem opravit pravopisné chyby.

7 Jedním z úkolů bylo v tomto cvičení doplnit na místo pomlčky vhodné slovo.

V gramatických cvičeních lze také najít příklady, v nichž se ÚSPĚCH vztahuje k neživým fenoménům, které jsou ovšem výsledkem lidské práce, podobně jako v textech publicistických a populárně-naučných:

- *Tento týden kino promítá **úspěšné** české filmy.* (Hošnová et al., 2008, s. 44)
- *O **úspěch** filmu se významn_ zasloužil představitel hlavní role.* (Hošnová et al., 2008, s. 47)
- ***Úspěch** módní přehlídky (podtrhnout) i účast dvou známých modelek.* (Hošnová et al., 2010, s. 64–65)

Stejně jako v publicistických textech se v gramatických cvičeních s omezeným kontextem setkáme s konceptualizací pojmu ÚSPĚCH jako vítězstvím ve sportovní nebo jiné soutěži:

- *Vyhrát nad Kanadou je **úspěch**.* (Krausová et al., 2021a, s. 59)
- *Naši reprezentanti poprvé zaznamenali v soutěži **úspěch**.* (Hošnová et al., 2008, s. 79)
- *Jakmile rodiče spařil_ svého s_na b_lo jim jasné že v soutěži určitě **uspěl**.* (Hošnová - Bozděchová, 2010, s. 53)
- *Předpokládáme, že se nám úkol podaří splnit a že **uspějeme** v soutěži družstev.* (Krausová et al., 2021a, s. 75)
- *Útočili jsme více středem a to nám přineslo **úspěch**.* (Hošnová et al., 2010, s. 55)
- *Mladý c_kl_sta navázal na otcov_ **úspěchy**.* (Hošnová et al., 2010, s. 69)

ÚSPĚCH je i zde chápán jako nejvyšší hodnota, která si zaslouží ocenění, obdiv ap.:

- ***Úspěšn_** žáci dostal_ za odměnu dárkové poukaz_.* (Krausová et al., 2021b, s. 34)
- *Obdivuji tatínkov_ **úspěchy**.* (Hošnová et al., 2008, s. 25)

Nakonec i v gramatických cvičeních nalezneme větné doklady, v nichž je pojem předmětem nějakého přání nebo gratulace, což svědčí o jeho důležitosti v lidském životě:

- *Hercúm ten **úspěch** (přát) a (gratulovat) jim.* (Hošnová et al., 2008, s. 38)
- *Slyšíce o jeho **úspěchu**, přáli mu hodně štěstí.* (Krausová et al., 2021a, s. 48)

5. Závěr

Na základě výše zmíněné analýzy se v závěru pokusíme o syntézu poznatků a návrh možné kognitivní definice pojmu. Jsme si vědomi jisté omezenosti výsledku, neboť náš pilotní výzkum zahrnuje pouze omezené množství textových dat a nezahrnuje dotazníkové šetření. V další fázi výzkumu plánujeme textová data obohatit o další synonymní vyjádření pojmu a analýzu korpusových dat.

V učebnicích českého jazyka nakladatelství Fraus a SPN pro 2. stupeň základní školy je pojem ÚSPĚCH chápán jako:

a) kladný výsledek úsilí jednotlivců nebo skupiny osob (někdy také jiných živých bytostí);

b) kladná hodnota;

c) výhra, vítězství ve sportu (řidčeji také v boji, ve válce);

d) pojem, který se vztahuje i k neživým fenoménům.

Jinak řečeno, ÚSPĚCH je stav, který je charakteristický pro lidské jedince (jednotlivce i skupiny) spíše než pro jiné živé bytosti. ÚSPĚCH přichází po akci, námaze, úsilí, nepřichází sám od sebe a znenadání (na rozdíl od ŠTĚSTÍ, které často není podmíněno aktivitou jednice). Kromě živých entit se však může vztahovat i k neživým fenoménům, které jsou však rovněž produkty lidské činnosti (film, hudební deska). Cílená lidská činnost (práce) se tedy zatím jeví jako podstata chápání tohoto pojmu. V učebnicích se často pojem ÚSPĚCH objevuje v kontextech vítězství nebo výhry ve sportu, řidčeji i v boji (zejména v beletristických a populárně-naučných textech tematizujících historické události). ÚSPĚCH je také chápán jako velmi kladná hodnota, neboť se často objevuje v přáních, případně gratulacích a je oceňován (např. odměnou, medailí).

Literatura

BARTMIŃSKI, J. - BRZOZOWSKA, M. - NIBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA,

S. (eds.) (2016): *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów – TOM 3*

PRACA. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

BARTMIŃSKI, J. (2010): Jaké hodnoty spoluutvářejí jazykové obraz světa

Slovanů? *Slovo a slovesnost*, roč. 71, č. 4, 329–339.

FILIPEC, J. (ed.) (1994): *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s*

Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Praha: Academia.

HALLER, J. - ŠMILAUER, V. (eds.) (1977): *Český slovník věcný a synonymický 3.*

Praha: SPN.

- HAVRÁNEK, B. (ed.) (1966): *Slovník spisovného jazyka českého III (R–U)*. Praha: Academia.
- HOŠNOVÁ, E. - BOZDĚCHOVÁ, I. - MAREŠ, P. - STYBLÍK, V. - SVOBODOVÁ, I. (2006): *Český jazyk 6 pro základní školy*. Praha: SPN.
- HOŠNOVÁ, E. - BOZDĚCHOVÁ, I. - MAREŠ, P. - SVOBODOVÁ, I. (2008): *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN.
- HOŠNOVÁ, E. - BOZDĚCHOVÁ, I. - MAREŠ, P. - SVOBODOVÁ, I. (2009): *Český jazyk 8 pro základní školy*. Praha: SPN.
- HOŠNOVÁ, E. - BOZDĚCHOVÁ, I. - MAREŠ, P. - SVOBODOVÁ, I. (2010): *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN.
- HOŠNOVÁ, E. - BOZDĚCHOVÁ, I. (2006): *Český jazyk pro 6. ročník základní školy – pracovní sešit*. Praha: SPN.
- HOŠNOVÁ, E. - BOZDĚCHOVÁ, I. (2008): *Český jazyk pro 7. ročník základní školy – pracovní sešit*. Praha: SPN.
- HOŠNOVÁ, E. - BOZDĚCHOVÁ, I. (2009): *Český jazyk pro 8. ročník základní školy – pracovní sešit*. Praha: SPN.
- HOŠNOVÁ, E. - BOZDĚCHOVÁ, I. (2010): *Český jazyk pro 9. ročník základní školy – pracovní sešit*. Praha: SPN.
- JANOVEC L. - WILDOVÁ Z. (2016): PRÁCE v českém jazyce a jazykovém obrazu světa rodilých mluvčích. In: BARTMIŃSKI, J. - BRZOZOWSKA, M. - NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S. (eds.): *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów. Tom 3 – PRACA*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- KLÉGR, A. (2007): *Tezaurus jazyka českého: slovník českých slov a frází souznačných, blízkých a příbuzných*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- KRAUSOVÁ, Z. - PAŠKOVÁ, M. - RŮŽIČKA, P. - CHÝLOVÁ, H. - PROŠEK, M. (2014a): *Český jazyk 8 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. - PAŠKOVÁ, M. - RŮŽIČKA, P. - CHÝLOVÁ, H. - PROŠEK, M. (2014b): *Český jazyk 8 – pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. - PAŠKOVÁ, M. - VAŇKOVÁ, J. - RŮŽIČKA, P. - CHÝLOVÁ, H. - PROŠEK, M. (2015): *Český jazyk 9 – pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. - PAŠKOVÁ, M. - VAŇKOVÁ, J. - RŮŽIČKA, P. - CHÝLOVÁ, H. - PROŠEK, M. (2021a): *Český jazyk 9 – hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia nová generace*. Plzeň: Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. - TERŠOVÁ, R. - CHÝLOVÁ, H. - PROŠEK, M. - MÁLKOVÁ,

- J. (2012): *Český jazyk 6 – pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. - TERŠOVÁ, R. - CHÝLOVÁ, H. - PROŠEK, M. - MÁLKOVÁ, J. (2021b): *Český jazyk 6 – hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia nová generace*. Plzeň: Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. - TERŠOVÁ, R. - RŮŽIČKA, P. - CHÝLOVÁ, H. - PROŠEK, M. (2021c): *Český jazyk 7 – hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia nová generace*. Plzeň: Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. - TERŠOVÁ, R. - RŮŽIČKA, P. - CHÝLOVÁ, H. - PROŠEK, M. - LEDERBUCHOVÁ, L. (2013): *Český jazyk 7 – pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- MACHEK, V. (1968): *Etymologický slovník jazyka českého*. 2. vyd. Praha: Academia.
- Příruční slovník jazyka českého (1935–1957)*: Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- REJZEK, J. (2012): *Český etymologický slovník*. Vyd. 1. Voznice: Leda.
- ŠLÉDROVÁ, J. (ed.) (2007): *Obraz světa v jazyce II*. Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze.
- VAŇKOVÁ, I. - NEBESKÁ, I. - SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. - ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum.
- VAŇKOVÁ, I. - ŠŤASTNÁ, L. (eds.) (2018): *Horizonty kognitivně-kulturní lingvistiky II. Metafor, stereotypy a kulturní rozrůzněnost jazyků jako obrazů světa*. Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova.
- VAŇKOVÁ, I. - VODRÁŽKOVÁ, V. (2019): SVOBODA v českém jazykovém obrazu světa. In ABRAMOWICZ, M. - BARTMIŃSKI, J. (eds.): *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów. Tom 4 – WOLNOŚĆ*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej.
- VAŇKOVÁ, I. - WIENDL, J. (2012): *Tělo, smysly, emoce v jazyce / Tělo, smysly, emoce v literatuře*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.
- VAŇKOVÁ, I. (2007): *Nádoba plná řeči. Člověk, řeč a přirozený svět*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- VAŇKOVÁ, I. (ed.) (2001): *Obraz světa v jazyce*. Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze.

APLIKACE APPLICATIONS

POHLEDEM KOGNITIVNÍ LINGVISTIKY: VÝCHOVNÝ POTENCIÁL FRAZÉMŮ V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA NA 2. STUPNI ZŠ

From the Perspective of Cognitive Linguistics: The Educational Potential of Idioms in Czech Language Lessons at a Lower-secondary School

Jitka Burdová

Abstrakt: Článek poukazuje na pozici kognitivní lingvistiky v didaktice mateřského jazyka a nalézá spojnice výchovy, kognitivního přístupu k jazyku a frazeologie. Výchovné cíle nalézáme už v hlavních tezích Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, frazeologie jako součást našeho slovníku patří do základního učiva – kognitivní lingvistika nabízí možnost, jak k oběma oblastem efektivně přistoupit. V příspěvku jsou nabídnuty aplikace této souvztažnosti do výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ, a to v rovině teoretických východisek a následně prostřednictvím vybraných aktivit, akcentujících frazeologii, i prakticky.

Klíčová slova: výchova, kognitivní lingvistika, frazémy, frazeologie, didaktika českého jazyka a literatury

Abstract: The article comments on the position of cognitive linguistics in the methodology of teaching mother tongue and then it finds intersection points of upbringing, cognitive approach to a language and phraseology. Educational objectives are found in the fundamental principles of the Framework Educational Programme for Basic Education and phraseology as a part of our lexicon belongs to the basic curriculum; cognitive linguistics offers a way to effectively approach both fields. This correlation is applied to teaching of Czech language at a lower-secondary school and that is done theoretically as well as practically.

Keywords: upbringing, cognitive linguistics, idioms, phraseology, methodology of teaching Czech language and literature

Úvodem

V předkládaném příspěvku představujeme spojnice mezi výchovnými cíli výuky mateřského jazyka, kognitivním přístupem k jazyku a frazeologií. Frazeologie je podle nás lingvistickou disciplínou, která má významný kognitivní a současně edukační potenciál. Zmiňované souvislosti ilustrujeme na výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ.

Nabízíme zde i dvě aktivity, inspirované poznatky kognitivní lingvistiky, jimiž je možno doplnit frazeologická cvičení předkládaná učebnicemi. Vybrané úkoly se zaměřují na různé schopnosti a dovednosti žáků: komunikační a sociální, poznávací, kreativní a jiné. Při tvorbě cvičení jsme sledovali obsah a doporučení **RVP ZV** a zaměřili jsme se nejen na **výchovu jazykovou**, v níž bývá tradičně věnován frazeologii největší prostor, ale i na výchovu **slohovou a komunikační**.

Kognitivní lingvistika a její pozice ve výuce ČJL

Kognitivní lingvistiku, jazykovědný směr orientovaný sémanticky a studující projekce našeho myšlení do jazyka, nemusíme v *Didaktických studiích* obšírně uvádět, protože zde byla publikována řada příspěvků představujících její principy; zmiňme například monotematické číslo Kognitivní vědy v teorii a praxi jazykového vyučování¹. Náš příspěvek má tematicky blízko také k aplikaci Jasni Pacovské (2015) *Kognitivní přístup k didaktice mateřského jazyka – další inspirace ze Slovenska*².

Přesto stručně připomeneme, že v kognitivní lingvistice sledujeme dva výrazné proudy myšlení: vedle amerického přístupu (např. Lakoff, Johnson) je pro didaktiku mateřského jazyka inspirativní polská tradice (např. Bartmiński, Tokarski): ta věnuje pozornost **jazykovému obrazu světa a konotacím** (Vaňková et al., 2005). V základních termínech **antropocentrismus, jazykový obraz světa, kategorizace, metafora a stereotypy** spatřujeme blízké propojení s frazeologií.

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

2 In: *Didaktické studie*, roč. 7, č. 2.

Tabulka č. 1: Promítnutí základních termínů kognitivní lingvistiky do frazeologie

Kognitivní lingvistika	Frazeologie
antropocentrismus	lidské tělo jako častý komponent frazémů (např. <i>tahat někoho za nos</i>)
jazykový obraz světa	fixován ve frazémích
kategorizace	nejrůznější přirovnání
metafora	obraznost frazémů
stereotypy	např. <i>pít jako Dán, být chytrý jako...</i>

Aplikace kognitivní lingvistiky do výuky ČJL

Aplikaci kognitivního přístupu v hodinách českého jazyka se věnuje například Jasňa Pacovská a ve své publikaci *K hlubinám študákovy duše* (2012, s. 41) zmiňuje cíle takového pojetí výuky: „...měla by je [studenty] vést k většímu zájmu o studium slovních významů, frazeologie aj.; v nejobecnější rovině k přemýšlení o různých aspektech vazeb mezi jazykem a životem naší společnosti“. Nabízí se zde **propojení kognitivní lingvistiky s frazeologií**, protože na příkladech frazémů lze objasnit mnohé o mateřském jazyce (např. jeho vývoj – některé frazeologismy v sobě uchovávají již zaniklé lexémy: *nechat někoho na holičkách*) a využívat jejich edukačního potenciálu.

Kognitivní pohled na jazykové jevy nabízí jinou perspektivu než tradiční strukturní přístup s akcentem na funkci jazyka, a to zaměřením na konotační složky, čímž se odhalují v jazykových jevech **přidané hodnoty/významy** (emoce, zkušenosti, domněnky, předsudky aj.). Pomůžeme-li žákům tyto kvality nahlédnout, docílíme tím jejich sociálního a emocionálního rozvoje: žáci se mohou stát **vnímavějšími k okolnímu světu** a k obsahu sdělení psaných i mluvených textů (což je užitečné vzhledem ke každodenní přemíře nových zpráv a poznatků).

Přínos spatřujeme také v oblasti **kommunikace**, didaktika českého jazyka totiž zrcadlí potřeby společnosti a začleňuje do výuky cíle komunikační. I zde nalézáme kognitivní hledisko: v dialogu nedochází k pouhé výměně informací, ale jsou aktivovány i poznávací procesy, a tím „v jazyce dochází k provázanosti komunikační a kognitivní funkce“ (Pacovská, 2011, s. 62).

V **jazykové výchově** je nejjednodušší hledat kognitivní přístup zejména v oblastech samotného učiva, tedy například v metaforických vyjádřeních a frazémích. Uživatel jazyka díky **metafoře** (a potažmo frazémům) stručně a konden-

zovaně vysloví i velmi obsáhlé myšlenky. Kognitivní přístup v jazykové výchově pomůže žákům rozkrývat takováto sdělení a aktivně jich využívat. Je na místě připomenout, že kognitivní lingvistika pojímá metaforu odlišně, než jak je tradičně vykládána v učebnicích. Nejde pouze o prostředek básnický, ale o samotnou podstatu myšlení: „Náš obyčejný pojmový systém, v jehož rámci jednak myslíme, jednak i jednáme, má v podstatě metaforickou povahu“ (Lakoff – Johnson, 2002, s. 15).

Skrze řetězení konotací k jednotlivým výrazům je možno rozvíjet **slovní zásobu**. Kognitivní přístup lze také plně využít při samotném učivu o **frazeologismech**: skrývá se v nich lidská zkušenost a vnímání světa a reality, vše přenášené a uchovávané po generace. Žáci skrze kognitivní interpretaci mohou nahlédnout **vývoj jazykový a kulturní** a mohou si snáze uvědomit, jak oni sami svět vnímají a jak si ho vykládají.

V komunikační a slohové výchově se nabízí práce s texty a sledování komunikačního záměru autora. Pokud žákům na (ideálně autentických) textech ukážeme, jak nepředsudčně přistupovat k předkládaným sdělením, podpoříme tak jejich **kritické myšlení**. Docílit toho lze využitím zásad kritické analýzy diskursu i přístupů kognitivní lingvistiky, tedy například naučit žáky sledovat konotace a uvědomovat si stereotypy v jazyce (o stereotypech např. Bartmiński, 2016; Vaňková et al., 2005).

V **literární výchově** pracujeme s uměleckými texty a nazíráme svět prostřednictvím perspektivy literárních postav: interpretací přímé řeči je možno pozorovat, jak ostatní vnímají realitu, či porovnat fiktivní svět s reálným; žáci mohou hodnotit různé vyjadřovací prostředky a hledat v nich rozdíly ve vnímání reality; lze analyzovat použití a účinnost metafor, jazykového stereotypu a odhalovat antropocentrismus. Taková práce s textem může vychovávat k toleranci, zvažování perspektiv a k budování empatie. O textech je možno s žáky vést hlubší **dialog**, jímž může učitel na žáky rovněž výchovně působit či v žácích probudit zájem o vědomé vyjádření, o reflexi vnímaného a poznávání okolí.

Frazeologie a její výchovný potenciál ve výuce ČJL

Frazeologie má své nezastupitelné místo ve výuce českého jazyka a literatury: je do ní začleněna jako výukové téma. Výzkumy věnované porozumění a aktivnímu užívání frazémů naznačují, že znalost a používání těchto jednotek jazyka jsou mezi žáky ZŠ i SŠ neuspokojivé (Čechová, 2012), a proto je třeba frazeologii ve škole neprobírat nahodile a izolovaně, nýbrž soustavně. Frazeologismy totiž

umožňují vytvořit projev barvitější a pestřejší, je jimi možno budovat stylotvornou stránku projevu, a navíc podporují národní tradici a dědictví, které chceme žákům během výchovně-vzdělávacího procesu předávat.

Frazeologie se stává podnětnou i díky svému **výchovnému potenciálu**: ve frazéměch se skrývá lidská moudrost a zkušenost, předávaná z generace na generaci, a jsou v nich zrcadleny **společenské hodnoty a postoje**, ukazující na žádoucí chování, kterého by se měl jedinec držet, aby se mohl hladce zařadit do běžného společenského dění. Prezentační frazémů (nejen) ve výuce se tyto hodnoty přirozeně přenášejí na žáky a uchovávají se v mladé populaci.

Vybrané hodnoty a normy společnosti nalézáme například ve frazeologismech *dobré slovo i železná vrata otvírá; zamést si před vlastním prahem* nebo *lež má krátké nohy*. Společenské role a postavení naznačují frazémy *první pán, potom pes* nebo *černá ovce rodiny*. Neobvyklé nejsou ani genderově zaměřené frazémy: *holka na vdávání; buď (přece) chlap, stará panna* vs. *starý mládenec*.

Některé zmíněné hodnoty a postoje uložené ve frazéměch bývají také **cíli**, kterých chceme dosáhnout ve **výchovně-vzdělávacím procesu**, protože „*právě na základní škole by se měly cílevědomě budovat základy morálky, vytvářet v mladých lidech vědomí příslušnosti k humanistickým hodnotám*“ (Maňák, 2005, s. 23).

Začlenění frazeologie do hodin ČJL podporují vedle výchovného potenciálu samozřejmě i další aspekty: komunikační funkce frazémů (ekonomičnost vyjádření; nechápání frazémů může limitovat zdárnou komunikaci), jejich evaluační funkce, odraz národní hodnoty a historie v nich (např. *zamávat Palackým, dopadnout jako sedláci u Chlumce*) a v neposlední řadě i humor (Čechová – Styblík, 1998), který je do výuky vnesen kupříkladu prostřednictvím slovních hříček, aktualizací či doslovnou interpretací frazémů (vzpomeňme například Jirotkova *Saturnina* nebo Svěrákovu *Svědeckou výpověď o požáru mlýna*).

Souvztažnost výchovy, kognitivní lingvistiky a frazeologie

Ve výuce českého jazyka a literatury můžeme sledovat souvislosti mezi výchovnou orientací, kognitivním přístupem a frazeologií. Z RVP ZV (2016, s. 17) vybíráme některé cíle, které lze naplnit využitím právě této souvztažnosti:

- „pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství,
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství,

- vnímání a postupné osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů.“

Směřováním k těmto cílům vedeme žáka k národní uvědomělosti, pozitivnímu vztahu k jazyku a k vyjadřování svých potřeb a názorů. **Kognitivní přístup k jazyku** zde můžeme využít pro osvojování jazyka jako prostředku k získání informací: „*Pochopí-li žáci, že jazyk umožňuje poznávání světa, že jazyk může uspokojit jejich zvědavost, která souvisí s různými stránkami života, pak přirozeně reflektují kognitivní funkci jazyka*“ (Pacovská, 2011, s. 64). Pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa se zrcadlí v jazykovém obraze světa: žáci si prostřednictvím mateřského jazyka vytvářejí určitou představu o češtině, českém národu, a tudíž i o sobě samých. Kognitivní lingvistika tedy ve frazeologismu hledá interpretaci světa, lidskou zkušenost a konotace, a tak na rozdíl od strukturního a komunikačně pragmatického pojetí akcentuje jiný aspekt: zkušenostní realismus (Vaňková et al., 2005).

Využívání souvislostí výchovné orientace výuky, kognitivního přístupu k jazyku a frazeologie působí ve výuce mateřského jazyka pozitivně: žáci jsou **motivováni** a nacházejí ve výuce českého jazyka **smysl** (Pacovská, 2011 a 2012). Smysluplnost je přitom jedním ze tří základních aspektů (vedle spolupráce a svobodné volby), které by se měly ve výuce zachovat, abychom dosáhli zamýšlených cílů a zároveň udrželi vnitřní motivaci žáků (Nováčková, 2008). Žákům bude aktivní používání frazémů prospěšné: kromě zefektivnění komunikace mohou také nahlédnout možná řešení svých problémů (frazelogismy mohou posloužit jako vhodná upomínka již zažitého nebo jako vzor chování a smýšlení).

Věříme, že navržený přístup je využitelný nejen během výuky frazeologie (zpravidla v 7. ročníku ZŠ), ale také během všech hodin mateřského jazyka na 2. stupni ZŠ. Přístup spatřujeme přínosný zejména v jeho působení na **vnitřní motivaci žáků**: bude-li se ve výuce dosahovat naplnění jejich zvědavosti, výrazně se tak napomůže k ochotě žáků **celoživotně se vzdělávat** a neodmítat nové poznatky, vědomosti a zkušenosti, a to nejen v oblasti českého jazyka.

Návrhy aplikací

Na dvou konkrétních ukázkách nyní ilustrujeme, jak je možné kognitivní přístup aplikovat ve výuce českého jazyka, a to prostřednictvím uvažování o frazémeh. Aktivitu, detailněji představené níže, vznikly nejprve ve formě pracovních listů, a to ve větším souboru cvičení. Lze je dále rozvíjet (např. formou diskuze), a ak-

centovat tak různé schopnosti a dovednosti žáků či propojovat různé vzdělávací oblasti.

Která slova a slovní spojení se ti vybaví, když si přečteš frazém uprostřed tohoto schématu? Zapiš je do bublin okolo.

Pokud tě napadá více slov, přikresli si další bubliny.



Máš hotovo? Porovnej si své asociace se spolužáky: modře zabarvi slova, která máte stejné, zeleně obtáhni bublinu se slovem, které ostatní nenapsali.

Ukázka č. 1

Tato aktivita dovede žáky k uvědomění, že frazémy mají odlišný význam, než který doslovně naznačují. Žáci do bublin nejprve samostatně zaznamenají své konotace k danému frazému (např. *On je hotový ředitel zeměkoule!*), poté si ve dvojicích / malých skupinách své asociace porovnají podle zadání: hledají významy, na kterých se shodnou. Aktivitu lze zakončit frontálně: překreslit schéma na tabuli a nechat žáky vepsat sdílené konotace. Následuje shrnutí, co daný frazém přesně znamená, a je možné pokračovat i krátkou diskuzí o limitech frazeologického vyjádření (např. *Hodnotíme takového člověka pozitivně? Je každý ředitel takový? Můžeme usuzovat na člověka podle jeho povolání? Proč ano/ne?*).

Do středového pole můžeme zapsat i jiné frazémy. Pokud budeme postupovat ve schématu „samostatné vyplnění žákem – porovnání konotací ve skupinkách“, je možné žáky rozdělit ještě před začátkem aktivity a pracovat s více frazémy najednou tak, že každá skupina dostane frazeologickou jednotku jinou. Jako vhodné frazémy pro tuto aktivitu se nám osvědčila spojení *mít druhé Vánoce*, *být jako z divokých vajec*, *dělat zagorku*, *(ty seš ale) jidáš* nebo *nebuď labuť*.

Ukázka č. 2

V komunikační výchově lze postupovat různě, příkladem může být propojení s výukou slohových útvarů. Žáci vyberou jeden frazém a zapojí svou fantazii – představí si, že dané přísloví je titulem nově uvedeného filmu, zvolí si žánr a vymyslí nějaký příběh, včetně obsazení a produkce. Poté napíší například recenzi; pomyslným adresátem může být návštěvník internetového portálu ČSFD nebo zájmového blogu. Reflexí žákovi může být výzva ke zhodnocení, nakolik naznačený děj odpovídá významu frazému (je to pojato poučně, doslovně, ironicky...). Kognitivní přístup se zde tedy realizuje implicitně: žáci musí sami popřemýšlet nad spojitostí daného slovního spojení a jeho reálnou motivací.

Vyber si z nabídky jedno přísloví a představ si, že je to název filmu, který zrovna běží v kinech a který jsi nedávno zhlédl/a. Představ si žánr, příběh, obsazení, produkci... a napiš na film recenzi.

Všeho s mírou.	S jídlem roste chuť.
Ryba smrdí od hlavy.	Čas všechny rány zahojí.
Dějiny píší vítězové.	

Myšlenková mapa:

Ukázka č. 2: Aplikace kognitivní lingvistiky v komunikační výchově

Výhodou této aktivity je, že ji lze snadno využít k vnitřní diferenciaci třídy, a zohlednit tak individuální potřeby žáků. Frazémy totiž lze zadat tak, jak nabízí náhled aktivity, nebo slabším žákům dopomoci nabídkou indicií k příběhu, například *Ryba smrdí od hlavy* – *detektivní příběh, vyšetřovatel rozplétá záhadu náhlého úmrtí místního rybáře; ač to zprvu vypadá na uvíznutou rybí kost v krku, hlavní podezřelou se stává rybářova žena, která mu osudnou večeři nachystala. Hrají: ...*

Pokročilejším žákům je možno úkol jednoduše ztížit, a to určením filmového žánru u každého frazému, například *Ryba smrdí od hlavy* – *romantická komedie*.

Závěrem

V článku jsme stručně představili souvztažnost výchovných cílů výuky, kognitivního pojetí jazyka a frazeologie a předložili jsme pro inspiraci dvě ukázky, jak této souvislosti využít v hodinách českého jazyka na 2. stupni ZŠ. Kognitivní přístup k jazyku má, stejně jako přístup strukturní a komunikačně-pragmatický, své opodstatněné místo v didaktice mateřského jazyka. Tyto tři perspektivy se totiž nepopírají, ale akcentováním různých aspektů se doplňují a při jejich kombinaci odhalujeme potenciál mateřského jazyka, a to je cíl, kterého chceme u žáků dosáhnout: v očekávaných výstupech vzdělávacího oboru český jazyk a literatura, zmiňovaných v RVP ZV, všechny tři zmíněné přístupy k českému jazyku nalézáme.

Literatura

- BARTMIŇSKI, J. (2016): *Jazyk v kontextu kultury*. Praha: Karolinum.
- BURDOVÁ, J. (2018): *Možnosti výchovného působení frazémů v hodinách českého jazyka na 2. stupni ZŠ pohledem kognitivní lingvistiky (Diplomová práce)*. Vedoucí práce J. Pacovská. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.
- ČECHOVÁ, M. (2012): *Řeč o řeči*. Praha: Academia.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. 2., upravené vydání. Praha: SPN.
- LAKOFF, G. – JOHNSON, M. (2002): *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- NOVÁČKOVÁ, J. (2008): *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vydání. Kroměříž: Spirála.
- MAŇÁK, J. – JANÍK, T. (eds.) (2005): *Orientace české základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- PACOVSKÁ, J. (2011): Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky, *Didaktické studie*, roč. 3, č. 2, 61–71.
- PACOVSKÁ, J. (2012): *K hlubinám študákovy duše: didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2016). Praha: MŠMT.
- VAŇKOVÁ, Irena et al. (2005): *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum.

RECENZE

REVIEWS

O NOVÝCH UČEBNÍCH JAZYKOVÉ A ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

About New Textbooks of Language and Literature Literacy

Jaroslav Toman

SCHACHERL, Martin - ŠIMKOVÁ, Ivana - WHITCROFT, Ladislava: **KAMARÁDI Z MĚSTA RYBNÍKŮ 2. Učebnice jazykové a čtenářské gramotnosti. Metodická příručka k učebnici jazykové a čtenářské gramotnosti Kamarádi z města rybníků 2.** Il. Petr Vyoral. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, Základní škola a Gymnázium Vodňany, Centre for Modern Education, s.r.o., 2019. 72 s. a 80 s.

Všechny recenzované publikace vznikly jako výstup pilotního projektu Akční výzkum na školách – Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků pomocí čtenářských strategií a efektivních metod v Jihočeském kraji. Výzkum primárně zaměřený na žáky 3.–6. ročníku, zvláště pak na děti pocházející ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, se uskutečnil na vybraných ZŠ v Českých Budějovicích, ZŠ a G ve Vodňanech. Podílely se na něm oddělení českého jazyka Katedry slovanských jazyků a literatur PdF JU v Českých Budějovicích a Centre for Modern Education (CZ). Finanční dotace poskytly Evropské strukturální a investiční fondy Operačního programu výzkum, vývoj a vzdělávání a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Autorský kolektiv si při tvorbě **učebnice** stanovil cíl vybavit žáky takovými jazykovými, slohovými, literárními a komunikačními kompetencemi, které jim umožní kultivovaně se vyjadřovat, správně, pozorně a s porozuměním číst, recitovat a interpretovat různé literární druhy a žánry (souvisele i nesouvisele texty). Je nutno dodat, že tento cíl se mu podařilo splnit.

Čtenářskou atraktivnost učebnice umocňuje promyšleně komponovaný sled textů, rámovaných příběhem s dětskými hrdiny. Je určena jednak žákům, jednak pedagogům. Učitelská verze je vlastně metodickou příručkou. Ta obsahuje navíc řešení úkolů zadávaných dětem, návodné otázky a tipy pro jejich další aktivity při práci s texty. Učebnici je možno používat ve všech ročnících ZŠ a nižším stupni víceletých gymnázií; má tedy širší didaktickou působnost. Od učitelů vyžaduje větší samostatnost a kreativitu.

V učebnicových lekcích se žáci v přehledném systému seznamují především s elementárními základy mateřského jazyka a slohu, s literárními kategoriemi,

druhy a žánry. Ze slohového učiva si osvojují hlavní slohové postupy a útvary: styl umělecký a naučný, věcné sdělení, vyprávění a popis. Jejich definice jsou jednoduché a srozumitelné, aniž rezignují na odbornost. Teoretické poznatky se tu zdařile aplikují v jazykové praxi a konkrétních životních situacích (viz např. psaní zprávy, letáku nebo životopisu). Je chvályhodné, že úkoly za texty neopomíjejí ani systematické opakování gramatického učiva, obohacování slovní zásoby žáků a rozvíjení jejich stylistických dovedností, včetně správného užívání spisovného a nespisovného jazyka.

Při práci s texty si žáci osvojují specifické znaky poezie a prózy a jejich odlišnosti, hlavní literární druhy – epiku, lyriku a drama, a typické žánry dětské literatury a školní četby: klasickou a moderní autorskou pohádku, bajku, hádanku, říkadlo a rozpočítadlo, vesměs drobné útvary lidové slovesnosti, oslovující zvláště děti mladšího školního věku, dokonce začínající čtenáře. Chápání literárního pojmosloví je permanentně ověřováno žákovskou interakcí s konkrétními texty, úkoly a otázkami. Jsou podnětem k přemýšlení, k formulaci a odůvodňování názorů nebo k oživení a využití dosavadních poznatků (např. o dílech a autorech školní četby, zlatého fondu české pohádkové tvorby, pověstí, televizních seriálů pro děti a filmových adaptací dětské literatury), dovedností a internetových zdrojů. Při recepci a interpretaci uměleckých textů sehrává důležitou roli ilustrace (žáci proto dostávají nezbytné poučení také o ilustrátorech). Významně se podílí na jejich čtenářské poutavosti i metodickém efektu.

Poezie nepatří mezi oblíbené žánry dětské četby. Autoři učebnice proto věnují mimořádnou pozornost versologii. Při její zajímavé prezentaci zdařile uplatňují zábavné a hravé metody a formy práce, uplatňující se např. při řešení zašifrovaných textů, tajenek, rébusů a kvízů.

Originální postava vědce – průvodce udržuje s žáky neustálý kontakt i zpětnou vazbu. Její výklad učiva je srozumitelný a přitažlivý.

Metodická příručka pro učitele k učebnici čtenářské gramotnosti s ní tvoří organický celek – v autorských záměrech i koncepci. Nabízí vyučujícím nepřehledné množství výchovně vzdělávacích podnětů, přitom však neomezuje jejich tvořivost. Jako evaluační nástroj mohou použít i její e-learningovou verzi publikovanou na webových stránkách výzkumného projektu.

Předností metodické příručky je vhodný výběr příkladů možného řešení a akcent na individuální a diferencovaný přístup k žákům. Typy pro rozšiřující aktivity dětí mají univerzálnější platnost. Zdůrazňují především jejich vlastní jazykovou, slohovou, literární a myšlenkovou kreativitu. Preferují dramatické ztvárnění textu, evokují jejich představivost a fantazii, cílí na studijní využití ča-

sopisů, veřejné knihovny a internetu, nepostrádají ani žádoucí výchovný a humorný aspekt.

Věkově neadekvátní, nepřesně stylizovaná nebo didakticky málo nosná zadání se v metodické příručce vyskytují pouze sporadicky (např. v úkolech za textovými úryvky na s. 14, 22, 29 a 59) a nikterak nesnižují její celkovou kvalitu.

V seznamu použité literatury dominují osvědčené čítanky, pracovní sešity z českého jazyka a literatury pro 2. – 5. ročník ZŠ a zábavné metodické publikace, doplněné umělecky hodnotnými tituly určenými čtenářům mladšího školního věku. Výjimečně oslovují i předškoláky, pubescenty a adolescenty; potom mají spíše výběrový charakter.

WHITCROFT, Ladislava: KAMARÁDI Z MĚSTA RYBNÍKŮ. Učebnice čtenářské gramotnosti. Metodická příručka k učebnici čtenářské gramotnosti Kamarádi z města rybníků. Il. Petr Vyoral. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, Základní škola a Gymnázium Vodňany, Centre for Modern Education, s.r.o., 2019. 80 s. a 184 s.

Autorka pojala svou **učebnici** jako postupně se rozvíjející příběh s dětskými hrdiny, jejich kamarády a rodinami, domovem a školou. Situovala ho do jihočeského města Vodňan. Nápaditá beletrizace učebního obsahu s referenčními postavami a věrohodnými příhodami podněcuje čtenářský zájem žáků, umocněný ještě detektivním pátráním, odhalováním záhad i řešením úkolů. Do hlavní dějové linie jsou účelně začleněny nejen běžné žánry dětské četby (pohádka, povídka, báseň, populárně naučný text), nýbrž i tzv. texty užitekové, nesouvislé (školní nástěnka, reklama, plakát, leták, smlouva aj.), jejichž osvojení přispívá k sociální gramotnosti žáků.

Důležitou funkci plní v učebnici rovněž texty edukativní a didaktické: o etice chovu slepic ve velkochovech nebo o zdravé gastronomii, o lidských hodnotách a filozofickém myšlení vůbec. Antropomorfizací zvířecích hrdinů a věcí autorka zaujme spíše nemladší dětské čtenáře. Aktuálně a nekonvenčně vyznívají zvláště texty, jež vedou žáky k odhalování principu nekalých komerčních praktik, figlů a novodobých mediálních reklam či poplašných a falešných internetových zpráv (hoaxů).

Úkoly pro žáky za jednotlivými texty (např. rozlišit pravdivé a mylné informace, zdůvodnit hodnocení, určit příčinu a následek, opravit chyby) verifikují především jejich porozumění. Zároveň také rozvíjejí potřebné recepční a inter-

pretační dovednosti i literární tvořivost dětí (při postihování hlavní myšlenky, dokončování, předvídání nebo komiksovém zpracování příběhů, sestavování osnovy aj.). Významné zastoupení tu mají úkoly zpravidla navazující na texty naučné, v nichž se žáci učí vyhledávat a smysluplně využívat užitečné informační zdroje (webové stránky, moderní časopisy pro děti a mládež nebo veřejná knihovna). Autorka oprávněně zadává i úkoly, vesměs spjaté s texty se zvířecí tematikou, které tříbí smysl žáků pro zásadní etické hodnoty a utvrzují je ve společensky žádoucích estetických kritériích, mravních vlastnostech a postojích.

Koncepčně a detailně propracovaná **metodická část učebnice**, adresovaná vyučujícím, stanoví pro každou její lekci cíle dané Rámcovým učebním programem Základního vzdělávání pro předmět český jazyk a literatura, čtenářské strategie, typy textů a řešení úkolů, návodné otázky a tipy pro další práci s texty.

Obecné cíle, jejichž integrujícím činitelem je nácvik uvědomělého čtení, jsou rozvedeny a specifikovány v klíčových kompetencích žáků: komunikativních, k učení, k řešení problémů, občanských, sociálních a personálních. Mezi tyto kompetence náleží především výstižné, souvislé a kultivované vyjadřování slovem i písmem, schopnost argumentované diskuse a kritického myšlení, zvládnutí principů efektivního učení, propojování poznatků z různých vzdělávacích oborů v celek, schopnost empatie, chápání ekologických souvislostí nebo zodpovědné chování v krizových životních situacích.

Klíčové kompetence jsou východiskem pro formulování konkrétních čtenářských strategií pro práci s různými slohovými postupy, žánry a typy textů: s vyprávěním a popisem, pohádkou, povídkou, básní, bajkou, naučným textem, reklamou, nástěnkou, plakátem, smlouvou, návodem, tabulkou, letákem či webovou stránkou.

Čtenářské strategie sjednocuje záměr rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků projevující se zejména čtením textu s porozuměním. Patří k nim zvláště vyhledávání a hodnocení klíčových informací, rozlišování příčin a následků, odlišování fakt od názorů a posuzování jejich pravdivosti a v souvislosti s četbou příběhů také hodnocení charakteru literárních postav a situací z hlediska čtenářské empatie, motivace a etiky, vyvození hlavní ideje a osobního poučení.

Metodickou práci vyučujících nesporně zefektivňují nespočetné tipy na další aktivity žáků. Umožňují jejich tvůrčí výběr a variabilitu podle aktuálních potřeb a zpětné vazby. Samozřejmě předpokládají také frontální a skupinovou výuku dětí, jejich spolupráci ve dvojicích, individuální a diferencovaný přístup učitele. Z nabízených tipů iniciujících další žákovské aktivity jmenujme alespoň ty nejfre-

kventovanější: diskusi o různých tématech, vyhledávání a posuzování informací v textu nebo na internetu podle stanovených kritérií, hru na kritika či spisovatele, dramatizaci příběhu a jeho vlastní tvorbu. Čtenářská a literární kultivace žáků při práci s texty (hlubší orientace v jejich ideově-tematické, kompoziční a jazykové struktuře) je úzce spjata s jejich životními zážitky a zkušenostmi.

Významnou diagnostickou a kontrolní funkci plní v metodické příručce promyšleně a důkladně zpracované **hodnotící listy**. Jsou určeny především pro individuální práci učitelů s žáky, kteří obtížně zvládají čtení textu s porozuměním. Člení se podle stupně náročnosti do čtyř úrovní - od nejjednodušších po nejsložitější - a žánrově a typologicky jsou rozděleny do tří kategorií, zahrnujících beletrii (pohádky), texty naučné (i v kombinaci s populárně-naučnými) a ostatní, jež korelují právě s požadavky a potřebami moderní doby (obrázková mapa, pozvánka na akce pro děti, návody, pravidla jako kritéria diskusních příspěvků na webových stránkách).

Hodnotící listy obsahují verzi pro žáky a vyučující. Metodická verze zahrnuje úkoly ověřující míru uvědomělého čtení s řešením, učitelovy návody, rady a pokyny, poskytující žákům oporu při plnění těchto úkolů, a tabulky k záznamům o míře jejich samostatného zvládnutí. Zároveň je stanovena i minimálně doporučená úroveň dětských řešitelů. Je potěšitelné, že požadavky metodiky nejsou direktivní, nýbrž poskytují vyučujícím maximální svobodu při výběru textů, při zadávání dalších otázek nebo při modifikaci doporučených postupů, a to s přihlédnutím k aktuálním potřebám výuky. Hodnotící listy dobře poslouží i asistentkám pedagogů při individuální práci s žáky, kteří vyžadují zvýšenou pomoc. Lze rovněž ocenit, že funkčnost a „životaschopnost“ metodické příručky byla verifikována přímo v učebním procesu. Respondenty se stali žáci 3. – 6. ročníku základních škol.

Očekávané výstupy a čtenářské strategie, zaměřené na osvojení čtenářské gramotnosti žáků a určující učitelovu práci s jednotlivými žánry a typy textů tří uvedených kategorií, se vcelku shodují s již zmíněnými požadavky obou učebnic a metodické příručky autorského kolektivu, jen více respektují jejich žánrovou a typologickou specifikou. Vytvářejí téměř univerzální systém potřebných vědomostí a dovedností.

Nespornou kvalitou obou učebnicových verzí poněkud snižuje věková nepřiměřenost některých textů a úkolů (trivialita, především přílišná náročnost), neodpovídající čtenářským a mentálním kompetencím cílové skupiny – prepubescentních žáků, nebo nerovnováha mezi jejich obsahem a formou. Žádoucí by byla i důslednější jazyková korektura. (To ostatně platí pro všechny recenzované publikace.)

Při tvorbě metodické příručky autorka čerpala z moderních internetových zdrojů, ze současných časopisů pro děti a mládež, z beletristické a naučné literatury, řadu textů citlivě upravila, většinu z nich napsala sama. Spontánní zájem dětských čtenářů nepochybně vyvolají i komiksové ilustrace nakreslené žáky vybraných základních škol Jihočeského kraje.

Čtenářskou přitažlivost, didaktickou funkčnost a přehlednost všech učebnic zvyšují výrazné, humorně pojaté ilustrace Petra Vyoral a nekonvenční grafická úprava Hany Vavřinové.

OD TEORIE K PRAXI A ZPĚT VE VYUČOVÁNÍ ČEŠTINĚ – PODRUHÉ

From theory to practice and back in teaching Czech – for the second time

Patrik Mitter – Ondřej Hník

Předložená kolektivní monografie, jejíž hlavní editorkou je prof. Marie Čechová, emeritní profesorka Katedry bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, navazuje na první díl stejnojmenné knihy vydané Zápa- dočeskou univerzitou v Plzni v loňském roce. Stejně tak jako první díl, i toto více méně volné pokračování (a především odborně obsahové rozšíření) jsme přivítali se zájmem a s radostí z toho, že se bohemistika a především její oborová didaktika, resp. lingvo- didaktika a didaktika literatury rozvíjejí jako samostatné vědní obory a že s každou odbornou publikací se posiluje diskurs i status těchto oborů. Předložená kolektivní monografie navazuje – jak už z jejího názvu napovídá – na stejnojmennou monografii předchozí. Oproti ní se mírně zvýšil počet statí i jejich autorů. Ve srovnání s první monografií je zde zastoupen kompaktní oddíl literárnědidaktický, pokrývající dida- ktický rozměr výuky témat od starší české literatury až po současnou českou prózu. Text monografie svědčí o soustředěném zájmu autorského týmu o praktické otázky vyučování českému jazyku a literatuře a jejich případné reflexi v didaktice českého ja- zyka a literatury.

Autorka preambule prof. Čechová zdůraznila mimo jiné obtížnost seriózního výzkumu v oborových didaktikách (jednou z příčin je řada proměnných vstupujících do hry a řada faktorů) a poukázala na módní trend označování běžně užívaných metod novými, především anglickými názvy, na falešné novátorství týkající se metod a forem výuky, které je dnes rozšířené nejen ve výše jmenovaných oborových didaktikách.

Za strategické považujeme, že hned po preambuli následuje oddíl týkající se pedagogické praxe a studia učitelství češtiny. Jakékoli inovace výchovy a vzdělávání, tedy i inovace ve vyučování češtině, musejí z povahy věci začít u pedagogických fakult, především u toho, že pedagogické praxe jsou a budou empirickým středobo- dem přípravy budoucích učitelů. Poměrně rozsáhlá kapitola Jany Vejvodové, která tento oddíl otevírá, je příhodně věnována reflexi výuky jakožto prostředku propo- jení praxe s teorií, jak to ostatně naznačuje titul kolektivní monografie. Velmi jsme také uvítali příspěvek ligvodidaktika Stanislava Štěpánika, který zdůraznil výrazný, až nepřiměřený vliv formální a jazykové stránky na učitelovo hodnocení žákovských textů vznikajících v komunikační a slohové výchově: hodnocení obsahové a stylové

stránky těchto textů přitom může být (a v praxi bývá) ke škodě věci upořádováno, resp. kvalita obsahu a stylu žákovských textů zůstane nereflekтовána.

Druhý oddíl monografie, zaměřený na postupné zvládání učiva směrem ke komplexnosti, je uveden kapitolou Jaroslavy Novákové *Zralá grafomotorika jako předpoklad pro rozvoj myšlení a (tvůrčího) psaní*. Velmi oceňujeme, že autorka v jejím úvodu píše o gramotné společnosti a o čtení a psaní s porozuměním, nikoli o všudypřítomném, módním a trouláme si tvrdit již významově vyprázdněném pojmu čtenářská gramotnost a o nejrozličnějších kompetencích, které doslova zahltily diskurs věd o vzdělávání (včetně diskursu oborových didaktik). V kolektivní monografii je přítomno také stále a stále živé téma jazykové výchovy, pravopisu a jeho kodifikace. Dlouhodobá profilace plzeňské bohemistické katedry v oblasti zkoumání vztahů učitel/žák/student – kodifikace jazykové normy, spisovnost, resp. kultivovanost vyjadřování se tak promítá do statí H. Chýlové, M. Hrdličky i J. Málkové.

Třetí oddíl kolektivní monografie otevírá kapitola významné české literární didaktiky Ladislavy Lederbuchové, která velmi pregnantně uvažuje o literárněhistorických poznatcích v literární výchově na 2. stupni ZŠ (a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií) a mimo jiné se ve svém textu vymezuje vůči ahistoričnosti v literárním vzdělávání; na závěr svého pojednání uvádí dvě funkce literárněhistorických poznatků v literární výchově. Po kapitole Ladislavy Lederbuchové následují tři kapitoly renomovaných autorů věnující se výuce literatury, třetí z nich je zároveň pojednáním o modelu integrativní výuky předmětu český jazyk a literatura. Rádi bychom tuto stať D. Franty vyzdvihli, a dokonce oceňujeme i autorův výběr Goethova textu (úryvku z Goethova Fausta v českém překladu), domníváme se však, že budoucí snahy o integraci složek výuky českého jazyka a literatury by nebylo marné odvíjet i od vhodného původního českého literárního textu (pokud takový existuje). Přínosné a cenné jsou z didaktického hlediska i ostatní statí tohoto oddílu, esejisticky pojatý text J. Novotného i statí V. Zelenkové a V. Viktorý, neboť se opírají o aktuální poznatky o soudobé výuce literární výchovy na ZŠ i SŠ, literárních témata různých časových období a také o jejich učitelskou reflexi.

Kolektivní monografii uzavírá kapitola Vladimíry Pánkové, která si klade otázku, kam směřuje dnešní výuka literární výchovy. Kapitolu hledající odpověď na tuto otázku považujeme za příznačné zakončení celé monografie.

Po prostudování publikace jsme si jisti její aktualností. Kolektivní monografie představuje kvalitní a solidní příspěvek pro další rozvíjení lingvodidaktické a lingvoliterární teorie i čistě oborové lingvistické či literárněvědné bohemistiky, stejně tak hodnotný příspěvek pro praktické vyučování českého jazyka a literatury na základních a středních školách a pro vysokoškolskou přípravu budoucích učitelů 1. stupně ZŠ i bohemistů.

ZPRÁVY

NEWS

VZPOMÍNKA NA VLADIMÍRA MEJSTŘÍKA

Remembrance of Vladimír Mejstřík

Ladislav Janovec – Zdeňka Tichá

V dubnu tohoto roku odešel po dlouhé těžké nemoci Vladimír Mejstřík, jeden z významných českých lexikografů druhé poloviny XX. století, který tvorbě slovníků věnoval celý svůj profesní život.

Vladimír Mejstřík pocházel z Třebchovic pod Orebem, kde se narodil v roce 1938. Aprobaci získal na tehdejší Vysoké škole pedagogické v Praze, na níž absolvoval učitelské studium českého jazyka a dějepisu. Po něm krátce učil na střední škole pro slabozraké na Praze 1 a záhy odešel do Ústavu pro jazyk český, kde po dvou studijních letech zakotvil v oddělení lexikografie.

S jeho jménem je spojena práce na *Slovníku spisovného jazyka českého* (SSČ), ale – pod vedením Josefa Filipce – především na velice potřebném a (zejména ve školské praxi hojně využívaném) jednosvazkovém *Slovníku spisovné češtiny pro školu a dům*, resp. *pro školu a veřejnost*. Vedle práce na slovníku vznikly *Zásady zpracování SSČ*, jejichž byl Vl. Mejstřík spoluautorem. *Zásady* byly uveřejněny jako příloha slovníku a jsou cenným příspěvkem k soudobé lexikografické teorii.

Následovala spolupráce na dalších lexikografických dílech – z publikovaných to byly *Slovník české frazeologie a idiomatiky*, *Akademický slovník cizích slov* nebo oba slovníky neologizmů – *Nová slova v češtině* a *Nová slova v češtině 2*. Práci na posledním uvedeném slovníku završil svou celoživotní prací, po dokončení a vydání slovníku odešel do důchodu.

Na uvedených slovnících nepracoval Vl. Mejstřík pouze jako autor hesel, ale podílel se i na jejich redakční úpravě, vyvozoval na jejich základě i obecnější lexikografické závěry a v neposlední řadě – zejména v případech neologických děl – participoval na zaškolování mladých lexikografů, jimž byl ochoten vždy poradit a povzbudit je v jejich práci.

Velkým tématem, jehož studiem přispěl Vl. Mejstřík české lingvistice, byla kompozice, a to především problematika hybridních kompozit, která systematicky popisoval již od své diplomové práce a jež etabloval jako plnoprávné lexikální jednotky (navzdory dlouhotrvajícímu puristickému přesvědčení, že kombinace cizího a domácího prvku není v češtině, zejména spisovné, přípustná). Své poznatky nabyté při studiu kompozice potom zúročil při přípravě *Mluvnice češtiny 1*, v níž se věnoval právě problematice skládání slov. Kromě nich je autorem kapitoly věnované odvozování sloves pomocí sufixů.

Není bez zajímavosti, že v akademické mluvnici češtiny měl být zařazen lexikologický oddíl, na němž až do roku 1980 pracovali Josef Filipce, Jaroslav Machač a Vladimír Mejstřík. V mluvnici jej nakonec nenajdeme a tento oddíl zůstal jen v rukopise.

A ještě zmíníme dnes tolik akcentovanou popularizační činnost. Ve své době se na ní velmi intenzivně a erudovaně podílel právě Vl. Mejstřík, například v rámci rozhlasového cyklu *O slovní zásobě češtiny*, který v letech 1973–1974 připravovali Josef Filipce, Miloslav Churavý, Jaroslav Machač, Vladimír Mejstřík, Běla Poštolková a Zdeňka Sochová.

Je důležité si uvědomit, že Vladimír Mejstřík byl součástí týmu lexikologického a lexikografického oddělení ÚJČ ČSAV pod vedením Josefa Filipce, a právě díky tomuto týmu vznikla ucelená koncepce lexikologické práce a byla formulována teorie české jednojazyčné lexikografie, z níž čerpáme dodnes. A nutno podotknout, že v době normalizace a ještě i v 80. letech to vůbec nebyly pro tyto lexikografy lehké časy.

Měli jsme ve svém profesním životě to štěstí, že jsme se setkávali s předními lexikografy, a to i v době, kdy už nebyli zaměstnanci oddělení – s Josefem Filipcem, Miloslavem Churavým a především a hlavně s Vladimírem Mejstříkem, od nichž jsme čerpali nejen vědomosti, ale i náhled na svět. Dovolíme si osobní vzpomínku – Vladimír si, na rozdíl od mnoha dalších, netykal jen tak s každým, a když tykání nabídl, velmi jsme si toho považovali. Samozřejmě nám trvalo nějakou dobu si na „Vláďo“ zvyknout, ale i v tomto byl nám, svým mladším kolegům, svým nenápadným způsobem velmi nápomocný.

Vladimír Mejstřík byl nejen vysoce erudovaný lexikograf, ale rovněž lingvista vyznačující se obrovskou profesní skromností a skutečnou vědeckou pokorou. Byl též živou vzpomínkou na důležitou etapu českého slovníkářství, na lingvistickou generaci a na historii Ústavu pro jazyk český sedmesátých a osmdesátých let minulého století. Patří mu ohromný dík za letitou mravenčí práci, jejíž výsledek je vidět vždy až po mnoha letech a jež vlastně – díky neustálé obměně slovní zásoby – nikdy nekončí. Na Vladimíra budeme vždy vzpomínat s úctou a láskou jako na člověka, v němž jsme našli nesmírně vzdělaného a lidského kolegu, který nás provedl úskalími lexikologie a lexikografie a který ovlivnil naše profesní i osobní směřování.

PLZEŇSKÉ OSCILOVÁNÍ MEZI TEORIÍ A PRAXÍ PODRUHÉ

Oscillation Between Theory and Practice in Plzeň for the Second Time

Stanislav Štěpáník

Zdá se, že katedra českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni založila v roce 2019 prvním, tehdy poměrně nenápadným, kolokviem *Od praxe k teorii a zpět* novou platformu, díky níž mají možnost se setkávat učitelé češtiny s didaktiky češtiny – chceme-li, byť nepřesně, praktici s teoretiky. Ostatně vztah teorie a praxe ve výuce češtiny, to je ústřední téma, které si plzeňští kolegové vymezili.

Zatímco první setkání se konalo v jedné z učeben plzeňské fakulty a prosloveny byly čtyři referáty, letošní kolokvium, které se uskutečnilo 23. února 2021, bylo o poznání větší – účastníků bylo okolo šedesáti a referátů celkem patnáct. Jedna učebna by tentokrát jistě nestačila; on-line forma tedy organizátory zaměstnala náročnou přípravou techniky k zabezpečení akce, ale na druhou stranu je zbavila nutnosti výběru vhodného prostoru. A přestože členové KČJL FPE ZČU akci skromně nazvali kolokvium, ve skutečnosti by bylo možné ji nazvat mezinárodní konferencí – nejen s ohledem na obsah jednání, ale také zastoupení z několika českých i slovenských univerzitních pracovišť. Samozřejmostí byla účast učitelů z praxe a studentů učitelství plzeňské fakulty. Akci letos organizovaly Martina Spěváčková a Růžena Písková, i tentokrát ji zaštitila nestorka didaktiky češtiny Marie Čechová.

V plenárních referátech Jany Vejvodové a Růženy Pískové zazněly informace o organizaci pedagogických praxí v rámci studia učitelství na KČJL FPE ZČU v Plzni. Tyto příspěvky nebyly příliš nosné pro zúčastněné učitele, zato vzbudily zájem zúčastněných akademiků. Je chvályhodné, že plzeňská fakulta inovuje koncepci praxí svých studentů, a to nejen kvantitativním navyšováním hodin praxe, ale také jejich kvalitativní proměnou směrem k intenzivnímu rozvoji reflektivních dovedností budoucích učitelů. Za tímto účelem do učebních plánů plzeňská fakulta zařadila reflektivní semináře, které vycházejí z filozofie obsahově zaměřeného přístupu v transdisciplinární didaktice – duchovním otcem inovací praxí tímto směrem na plzeňské fakultě je odborník z nejpovolanějších – Jan Slavík. Jak ve své reakci na přednesené referáty podtrhla třeba Ivana Gejgušová z Ostravské univerzity, představené koncepce jsou velmi inspirativní i pro ostatní fakulty vzdělávající učitele a je vhodné se o ně zajímat.

Jeden ze zásadních momentů propojení akademické a praktické sféry v praxích je kontakt akademiků se studenty učitelství a začínajícími či zkušenými učiteli. Jak uvádí kanadská lingvistka a didaktička M.-C. Boivin(ová), ke změně přístupu k výuce z tradičního na inovativní (induktivní, heuristický, konstruktivistický, komunikační) je třeba, aby obě zmíněné sféry byly úzce propojeny, aby učitelé spolupracovali s výzkumníky a didaktiky a dostávali od nich přiměřenou podporu během celého procesu zavádění inovací.¹ Výhody tohoto přístupu potvrdila také nedávno vydaná kniha *Když výzkum mění praxi* (eds. D. Greger, J. Simonová, M. Chvál a J. Straková; vydala Pedagogická fakulta UK), v níž deset tandemů učitele a akademika popisuje svůj příběh při realizaci akčního výzkumu. Na konkrétních příkladech můžeme sledovat, jak ze spolupráce benefitují obě strany.

Plzeňská fakulta – stejně jako mnohé jiné pedagogické fakulty – tak přímo popírá to, co je pedagogickým fakultám neustále vyčítáno, totiž že jsou zkostnatělé a odtržené od praxe, příliš zaměřené na znalosti oboru, aniž by reálně vnímaly didaktické potřeby svých studentů i terénu škol (srov. neustálá nemístné generalizující kritika např. O. Štefla; jeho výrok z 16. 2. 2021²: „Často lidé, kteří se to buď naučili sami, nebo se to naučili v nějaké organizaci, třeba Skaut má skvělou výchovu svých vedoucích, tak ti lidé jsou často na tu práci s dětmi vybaveni líp než absolventi pedagogické fakulty, takže trvat na formálním pedagogickém vzdělání je čirý nesmysl.“ Autoři takových výroků podrývají učitelství jako didakticky i oborově odbornou profesi.). Zásadní limit pro rozsah praxe v učitelském studiu představuje direktiva MŠMT ČR – z té musejí fakulty připravující učitele vycházet, pokud chtějí pro své obory získat akreditaci.

Po společném jednání se účastníci kolokvia rozdělili do dvou sekcí podle zaměření svého zájmu: do sekce jazykové a sekce literární. V jazykové sekci se příspěvky a diskuse zaměřily na témata slohových prací a jejich hodnocení, posunů v chápání spisovnosti v češtině nebo vnímání ortoepie ze strany studentů učitelství a učitelů v praxi. Účastníci shodně konstatovali, že jedním ze základních problémů učitelů i studentů učitelství při výuce češtiny je rozlišování funkcí jednotlivých jazykových útvarů a stylové platnosti jazykových prostředků. Stále v praxi výuky přetrvává nemístné pojetí spisovné češtiny jako univerzálního kódu, aniž by bylo přihlíženo k jejím funkcím, a naopak v případech nespisovných útvarů přetrvává jejich stigmatizace.

Kolokvium přineslo mnoho prostoru pro úvahy nad aktuálními vývojovými tendencemi v češtině, nad tématy bohemistické lingvistiky i didaktiky češtiny,

- 1 Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (18), 1–47.
- 2 https://www.youtube.com/watch?v=ymViffD4EAw&ab_channel=Scio; cit. 23. 2. 2021.

resp. mateřského jazyka. Pro zlepšení kvality výuky češtiny i vzdělávání budoucích učitelů je setkávání akademiků a učitelů z praxe nanejvýš žádoucí. Je dobře, že se portfolio takových aktivit rozrůstá: říjnová konference *Nové trendy v didaktice mateřského jazyka*, která bude od letošního roku akcí spolupořádanou pražskou a olomouckou pedagogickou fakultou, konaná tentokrát v Olomouci, nebo akce *Didaktické impulsy*, pořádaná ostravskou pedagogickou fakultou, rovněž poskytují prostor pro setkávání teorie a praxe. Účast učitelů na nich je vždy nanejvýš vítaná.

Možná právě v současné době, která tak omezila mezilidské kontakty, potřebujeme sdílení více než kdy dřív – a to nejen z důvodů sociálních, ale také věcných. Distanční výuka způsobila v praxi i v teorii nezvyklý kvas, zvýraznila akutnost řešení starých problémů, anebo otevřela problémy zcela nové. Jistě odhalila některé limity dosavadního pojetí výuky. Hledání cest k řešení těchto problémů podtrhuje význam výše zmíněných akcí a diskuse v oboru didaktika českého jazyka.

Všem, kteří se kolokvia nemohli zúčastnit, lze rozhodně doporučit monografii *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*, jež byla publikována nakladatelstvím Západočeské univerzity v Plzni v prvním čtvrtletí letošního roku (viz recenzi P. Mittera a O. Hníka zde na s. 200–202). Ta navazuje na předchozí monografii totožného názvu (bez pořadové číslice), vydanou v roce 2019, na niž na stránkách tohoto časopisu upozornila Simona Choutková (*Didaktické studie* 2020, roč. 12, č. 2).

Informace pro přispěvatele

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

Studie / Studies

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

Projekty / Projects

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

Aplikace / Applications

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

Recenze / Reviews

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.¹⁸⁸

Zprávy / News

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

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

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

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

Téma pro Didaktické studie, 13. ročník, 2021, č. 2:

Čeština pro žáky se znevýhodněním

The Czech Language for Handicapped Students

Téma pro Didaktické studie, 14. ročník, 2022, č. 1:

Mluvený jazyk v teorii a praxi jazykového vzdělávání

Spoken Language in the Theory and Practice of Language Education

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

