

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 13, číslo 2, 2021

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE –
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Čeština pro žáky se znevýhodněním
The Czech Language for Handicapped Students

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

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*

dr hab. *Marta Szymańska*, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polsko

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 2, 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 zaslány k recenznímu řízení minimálně dvěma nezávislým recenzentům z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu. Redakce zodpovídá za výběr vhodných posuzovatelů z řad odborníků, průběh recenzního řízení i dodržení časového rámce. Recenzní řízení by nemělo přesáhnout tři měsíce od obdržení příspěvku redakcí. Texty v oddílech recenze a zprávy procházejí interním recenzním řízením a jsou posuzovány členy redakční rady časopisu. V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, redakce nepřijímá k publikaci texty, které byly již publikovány či přijaty k publikování jinde, tj.

v jiném periodiku, knižní publikaci či online. Týká se to i cizojazyčných mutací textů.

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

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

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

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

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

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

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

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

Publishing ethics policy of *Didaktické studie*

Editors of *Didaktické studie* journal proceed from the Code of Conduct by Committee on Publication Ethics (COPE) available at www.publicationethics.org. 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	11
-----------	----

Studie / Papers

Diferenciace cílů jako možnost pro efektivní výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami / Differentiation of Objectives as a Possibility for Effective Teaching of Pupils with Special Educational Needs <i>Klára Eliášková</i>	15
--	----

Vliv komunikačních dovedností dětí na jejich začlenění do kolektivu / Influence of Children's Communication Skills on Their Integration into the Collective <i>Hana Křížová</i>	29
--	----

Několik poznámek ke kurikulu češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání / Some Notes on Curriculum for Czech as a Second Language for Elementary Education <i>Darina Hradilová</i>	43
--	----

Nowy egzamin maturalny w polskiej szkole ponadpodstawowej – koncepcja, perspektywy, zagrożenia / New Matural Exam in Polish Sub-Primary School – Concept, Perspectives, Risks <i>Paweł Sporek</i>	60
--	----

Projekty / Projects

Nově nastavený systém jazykové podpory při vzdělávání žáků cizinců v českém základním školství / Newly Set up System of Language Support in the Education of Foreign Pupils in Czech Primary Education <i>Jaromíra Šindelářová – Pavel Adámek</i>	77
--	----

Čeština jako cizí jazyk v oblasti Horní Lužice / Czech as a Foreign Language in the Upper Lusatia Region <i>Josef Zdobinský – Svatava Škodová</i>	86
--	----

Cvičebnice – dar z nebe i z pekla / A Workbook – a Present from
the Heaven as well as from the Hell
Ladislav Janovec 104

Rozvoj komunikačných dovedností v českej materskej škole /
Development of Communication Skills in the Czech Kindergarten
Pavla Chejnová 116

Aplikace / Applications

Tvořivá interpretace v jazykové výchově — příklad transformace
tradičních a popkulturních konceptualizací / Creative Interpretation
in First Language Education — An Example of Transformation of
Traditional and Pop Cultural Conceptualisations
Vít E. Daliba 135

Recenze / Reviews

Słowacki system antroponimiczny na terenie / Slovakian System of
Anthroponyms in the City of Békéscsaba
Agnieszka Kołodziej 145

Zprávy / News

Obrátme list / Let's Turn the Page
Simona Pišlová 151

Zpráva z konference aktuální aspekty v didaktice mateřského jazyka
a literatury / Report from the Conference „Current Aspects Of Mother
Language Didactics“
Lenka Nosková 154

Informace pro přispěvatele 158

Editorial

Milé kolegyně, milí kolegové,

s mírným zpožděním předkládáme další číslo Didaktických studií, které jsme chtěli věnovat problematice znevýhodněného žáka ve škole. Znevýhodnění jsme pojali poměrně volně, proto téma autoři chápali velice variabilně. Klára Eliášková se ve své studii věnuje problematice různorodosti cílů výuky češtiny s ohledem na žáky s různým znevýhodněním. Komunikačním dovednostem dětí v mateřských školách jako možnému znevýhodnění při jejich začleňování do kolektivu se věnují hned dva příspěvky – Hany Křížové a Pavly Chejnové. Příspěvky Dariny Hradilové, Jaromíry Šindelářové a Pavla Adámka, Svatavy Škodové a Josefa Zdobinského se věnují češtině jako jazyku cizímu, a to jak v českém prostředí, tak v zahraničí. O nové podobě maturitních zkoušek v Polsku pojednává text Pawła Sporka a Ladislav Janovec upozorňuje na výrazné nedostatky současných cvičebnic českého jazyka, a to na základě cvičebnice, kterou její autorka používá při výuce dlouhodobě hospitalizovaných dětí v nemocnici.

Aplikaci věnovanou problematice kognitivní lingvistiky a jejího začleňování do školní výuky publikuje Vít E. Daliba. Recenzi na onomastickou publikaci příprava Agnieszka Kołodziej a zprávu o olomoucké didaktické konferenci podává Lenka Nosková.

Přejeme všem čtenářům příjemné a inspirativní čtení.

Redakce

STUDIE PAPERS

DIFERENCIACE CÍLŮ JAKO MOŽNOST PRO EFEKTIVNÍ VÝUKU ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Differentiation of Objectives as a Possibility for Effective Teaching of Pupils with Special Educational Needs

Klára Eliášková

Abstrakt: V příspěvku se obsahově zaměřujeme na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen s SVP), jejichž jazyková edukace je realizována v běžných třídách. Nejprve analyzujeme způsoby, jimiž učitelé v praxi naplňují principy individualizace v hodinách českého jazyka. Následně konkretizujeme negativní dopady nesprávných způsobů individualizace se zřetelem k integrovaným žákům se SVP i a objasňujeme možné příčiny. V závěru předkládáme způsob řešení problematických míst jazykové edukace žáků se SVP v podobě tzv. konstruktivistické diferenciaci učení, jejímž prostřednictvím chceme (nejenom) tyto žáky vzdělávat s respektem k jejich potřebám, možnostem a v přirozené návaznosti na jejich stávající znalosti a dovednosti.

Klíčová slova: žáci se speciálními vzdělávacími potřebami; princip individualizace; diferenciaci; konstruktivistická diferenciaci učení

Abstract: The content of the paper focuses on the teaching of pupils with special educational needs (SEN), whose language education is implemented in regular classes. First, we analyze the ways in which teachers in practice fulfill the principles of individualization in Czech language lessons. Subsequently, we specify the negative effects of incorrect ways of individualization with special regard to integrated pupils with special educational needs and clarify possible causes. In conclusion, we present a possible way of solving problematic areas of language education of pupils with SEN in the form of the so-called constructivist differentiation of learning, through which we want to educate a pupil with SEN with respect to his needs, possibilities and natural connection to his existing knowledge and skills.

***Key words:** pupils with special educational needs; principle of individualization; differentiation; constructivist differentiation of learning*

Úvod

V koncepčním pojetí moderní lingvodidaktiky je dlouhodobě akcentována snaha využívat ve výuce mateřského jazyka kognitivních přístupů (např. Čechová, 1998; Šebesta, 2005; Hájková, 2009; Liptáková, 2011, 2012; Štěpáník – Chvál, 2016; Štěpáník, 2015, 2019, 2020; Štěpáník a kol., 2019, 2020 a mnozí další). S ohledem na speciálně pedagogické obory jsou konstruktivistické principy jazykové výuky výzvou, které umožňují zohledňovat komplexní rozvoj žáka v oblasti kognitivní, emocionální i sociální, a to prostřednictvím **konstruktivistické diferenciace učení** (Štěpáník, Hájková, Eliášková, Liptáková, Szymańska, 2020). Diferenciace je v našem pojetí vnitřní a chápeme ji jako možnost akceptovat žáky se SVP při výuce nejenom na základě velmi rozdílné výkonové úrovně, ale zejména dle jejich specifických potřeb, vnitřního potenciálu, prekonceptuálních dovedností, zkušeností či znalostí, na jejichž základě lze utvářet vhodné a uchopitelné učební aktivity. Cílem takového přístupu k žákům se SVP je jednak vytvořit vhodné podmínky pro jazykové vyučování přiměřené předpokladům, schopnostem nebo specifickým obtížím žáků a jednak uzpůsobovat jazykovou výuku (všech) žáků k perspektivní a smysluplné orientaci v životě. Východiskem pro úspěšnou realizaci konstruktivistické diferenciace učení je **individualizovaný způsob výuky**, kdy podporujeme společné vzdělávání všech žáků ve třídě bez ohledu na rozdílnou úroveň jejich schopností, kterou učitel respektuje a staví na ní vyučovací hodinu (tj. ve fázi plánování, motivování, realizace i hodnocení jazykového vyučování).

1 Principy individualizované práce a jejich realizace v hodinách českého jazyka

Proces individualizované výuky se v současné školní praxi spojuje především s výukou žáků s SVP, i když při jeho správné realizaci dává šanci k optimální práci v hodině všem žákům. Při správném uchopení individualizovaných principů může každý žák pracovat dle svých možností tak, aby zvládl požadované výstupy předmětu, měl prostor pro upevnění učiva důležitého pro jeho osobnostní rozvoj či praktický život (např. žák s LMP) nebo měl možnost rozvíjet své dovednosti a znalosti nad

rámec základních výstupů předmětu (např. žák nadaný). Zásadní otázkou ovšem zůstává, zda učitelé s ohledem na podmínky běžných škol na požadavky integrované jazykové výuky reagují a zda jsou jimi volené výukové strategie funkční. Na základě dlouhodobé odborné a metodické diskuse s učiteli českého jazyka na různých stupních škol, které nad problematikou vedeme, se bohužel ilustruje skutečnost, že se z různých příčin ve výuce mateřského jazyka individualizace příliš nedaří. Popsaný problém se pokusíme nastínit v krátkých argumentačních sekvencích praktikujících učitelů, které budeme dále analyzovat.

2 Krátký pohled do vyučovací praxe

V rámci tyflogoradenské činnosti na speciální střední škole pro žáky se zrakovým postižením autorka příspěvku diskutovala s učitelkou prestižního pražského gymnázia o možnostech práce s integrovaným nevidomým žákem, která se učitelce běžného gymnázia nedařila. Tématem diskuse byl způsob didaktické transformace učiva českého jazyka, které je založeno na přímém pozorování, konkrétně slohový postup popisný. Autorka příspěvku předkládala vyučující různé výukové strategie akceptující princip individualizované práce. V průběhu rozhovoru ji kolegyně zastavila slovy: *„S druháky každý rok píšu líčení na téma Krajina mého srdce, a to on nebude schopen napsat, že jo, když ji neviděl ... já s ním ten popis dělat nebudu ... na to já nemám prostě čas, takhle o tom přemýšlet jako vy. Vám se to řekne, máte ve třídě 12 žáků, já jich tam mám 25. Takže já to budu dělat tak, že on se naučí jen takovou tu nutnou teorii. Až ostatní budou psát slohovku na líčení (sic!), tak ho posadím s asistentkou do kabinetu a dám jim nějaký pravopis.“* V této krátké spontánní výpovědi učitelky běžného gymnázia se zrcadlí nejenom problém neefektivní individualizace a její nesprávné pedagogické pochopení (tj. vyřazení žáka ze společného obsahu učiva), ale i problémy oborově didaktické, zejména každoroční zadávání stejného tématu slohové práce (pozn. aut. – oborově připomínkujeme i záměr učit žáky psát líčení v izolovaném komunikačním kontextu), vedení žáků k formálnímu osvojení stylistické terminologie bez přesahu do komunikační praxe (*Takže já to budu dělat tak, že on se naučí jen takovou tu nutnou teorii.*) či nesprávné vyhodnocení dovedností a schopností nevidomého žáka ve vztahu k zadanému úkolu, který by jistě výukový záměr vyučující, tj. stylizovat líčení na téma Krajina mého srdce, zvládl splnit. Subjektivní popis založený na imaginaci a vnitřním prožitku (nikoli nutně na přímém pozorování) nevidomého dítěte může nabídnout velmi zajímavou studentskou výpověď.

Jiné modely nastiňující způsoby individualizace práce žáků s SVP v hodinách českého jazyka se ilustrují i v dalších výpovědích učitelů druhého stupně ZŠ. „*Tak když třeba děláme pravopisné nebo mluvnické cvičení, rozборы nebo něco, co mu kvůli té specifické poruše učení nejde ... už máme nacvičené, že si vezmou pracovní list (pozn. aut. – myšleno s asistentem pedagoga) a jdou pracovat do mého kabinetu. Tím si také zajistím, že bude mít dost času na vypracování úkolů v pracovním listu ... jak mu také jinak v té třídě, kdy děti jedou, zajistit navýšení času, jak píšou v tom posudku z poradny, že jo? Někdy tam jsou třeba i celou hodinu, i přes přestávku, pak mi to asistentka přinese. Já jsem ráda, že to pan ředitel umožní, protože ostatní žáky zdržuje, takhle je to nejlepší pro všechny.*“ Zatímco individualizovaný způsob práce má zajistit zapojení všech žáků do práce třídy, podobnými přístupy jsou žáci ze společné práce se třídou vydělováni a výuková činnost učitele je přenášena na jinou osobu, např. na asistentku pedagoga. Nastíněný metodický problém má v praxi rozličné podoby, jak lze vidět i v dalších příkladech: „*Honzík nevidí, má asistentku, což mi hodně v hodině pomáhá. Je fajn, že může chodit do třídy zdravých dětí, ale v té češtině s ním jsou vážné problémy, to je prostě těžký předmět. Já to mám postavené tak, aby se děti učily češtinu hlavně hrou, hodně malujeme, vystřihujeme, píšeme třeba běhací diktáty. To on dělat nemůže. Takže pracuje často s asistentkou v nějaké volné třídě. Oni spolu hodně mluví, asistentka mu řadu věcí předčítá a ono to dost ruší ostatní děti, ale i můj výklad.*“ Výčet autentických příkladů uzavřeme ještě pohledem do nižších tříd prvního stupně základní školy: „*Oni prostě třídu zdržují, třeba vyjmenovaná slova pořád opakujeme dokola, všichni už to umí a oni pořád nechápou ten princip slov příbuzných ... tak já to pořád opakuji, ale ostatní se nudí, takže je prostě dám všechny tyhle speciály (pozn. aut. – slangové označení učitelky pro žáky s SPU) k asistentce, ona jde s nimi do volné třídy, kde s nimi dělá úkoly, které jim připravím. A já se mohu věnovat normálním dětem. Takhle nám ta individualizace funguje skvěle. Myslím si, že někteří z těch integrovaných žáků by měli chodit do speciální školy, kde na ně mají učitelé čas a umí to s nimi.*“ Na základě uvedených příkladů můžeme konstatovat, že učitelé mají snahu uvažovat nad tím, jak žáka s SVP funkčně zapojit do jazykového vyučování, ovšem na druhé straně je více než zřejmé, že zvolené výukové strategie kýžený efekt nepřinášejí.

3 Příčiny a důsledky

Argumenty, které se ve výpovědích učitelů v různých modifikacích opakují (tj. narušování pracovního tempa třídy, vysoký počet žáků v běžné třídě, omezené schopnosti práce na jazykových úkolech díky postižení, omezená možnost

pozornosti učitele směrem k žákovi s SVP apod.), jsou často předmětem vášnivých debat, v nichž je učitelé rigidně obhajují. Vycházejí z dlouhodobé tradice pojetí českého školství, v němž vždy převažovala vnější diferenciací žáků – tj. oddělování nadanějších nebo slabších žáků od ostatních a jejich zařazování do tříd s rozšířenou výukou např. jazyků nebo např. do tzv. dyslektických tříd; do tříd A a B podle prospěchu (např. třídy studijní a praktické) či do různých druhů škol (např. do víceletých gymnázií nebo do zvláštních či speciálních škol apod.) (Kasíková – Valenta, 1994). Postavení českého jazyka bylo navíc v daném směru velmi signifikantní, neboť zvládnutí vzdělávacích výstupů v českém jazyce (společně s matematikou) bylo zpravidla rozhodujícím kritériem, na jehož základě se žáci formálně diferencovali. Ani dnes není situace jiná. Žáci a rodiče často vnímají český jazyk jako strašáka, který může v případě špatných známek ovlivnit úspěch ve vzdělávání. Tento pocit umocňuje požadavek testování znalostí a dovedností žáků v českém jazyce prostřednictvím centrálně zadávaných přijímacích nebo maturitních didaktických testů a skutečnost, že příprava žáků na zmíněné důležité výstupy má vliv na charakter jazykové výuky, je výzkumně ověřený fakt (Štěpáník, 2016/2017, s. 106). Na učitele je v daném směru vyvíjen tlak rodičů, někdy i žáků a často vedením školy a v takovém „nepřátelském“ výukovém prostředí učitelé jen obtížně budou měnit verifikované výukové strategie, které se jim na cestě za všemi subjekty očekávaným cílem doposud osvědčily. Jedná se tedy o ustálené a dobře čitelné organizační postupy opírající se o přenositelnou pedagogickou zkušenost, jejichž prostřednictvím lze dle pedagogické praxe nejsnáze a operativně problémy integrované jazykové výuky řešit. S ohledem na kvalitu výuky českého jazyka však v současném pojetí inkluzivní vzdělávací praxe funkční nejsou. Individualizace výuky založená na diferenciaci vnitřní, kdy žáci různého nadání pracují společně ve výuce a jsou při ní rozvíjeni způsobem odpovídajícím jejich kognitivním a osobnostním dovednostem, v české školství tradičně zakotvena není, a proto není automaticky zhmotněna v pedagogickém uvažování a jen obtížně se do české školy prosazuje. Proto lze mnohým kritickým argumentům proti výuce žáků s SVP v běžných školách, které ze škol v naléhavých ozvěnách zaznívají, rozumět. Například zmíněná funkce speciální školy, v níž mají žáci s SVP možnost pracovat svým tempem a díky nízkému počtu žáků ve třídě i bez pedagogické asistence, v níž nikdo není vydělován ze třídy do jiné jenom pro to, že mu jde například pomaleji čtení a psaní, v níž je princip individualizace přirozenou součástí výuky, je i podle našeho názoru v systému současného školství nezastupitelná (Titzl, 2000). Ovšem inkluzivní snahy i přes věcné a relevantní kritické připomínky musíme s ohledem na současnou koncepci vzdělávání přijmout jako fakt a snažit se na tento

trend v metodických a obsahových částech předmětů smysluplně reagovat, nikoli se proti němu neustále rigidně vymezovat.

Na závažné důsledky nefunkčně uchopené individualizace v jazykové edukaci upozorňujeme s docentem Štěpáníkem opakovaně (Štěpáník a kol., 2019; Štěpáník – Eliášková, 2021a, 2021b aj.). Co se tedy vlastně z výpovědí učitelek dozvídáme? Zřetelně se konturuje skutečnost, že učitelé nejčastěji naplňují představu individualizované práce s integrovaným žákem s SVP tak, že:

- (a) žák pracuje izolovaně s asistentem pedagoga nad „snazším“ úkolem,
- (b) žáci s SVP (často nesprávně vnímání souhrnně jako tzv. slabší žáci) na hodiny ČJ odcházejí do samostatného oddělení k jinému učiteli či speciálnímu pedagogovi,
- (c) žák má k dispozici hodiny navíc v rámci speciálně pedagogické intervence školy, kdy často tyto hodiny vede pouze speciální pedagog nebo psycholog,
- (d) žák dostane jiný úkol než zbytek třídy.

Většinou zmíněné strategie učitelé argumentují snahou o záchranu zbytku třídy, která je nucena tempo práce přizpůsobovat pomalejším žákům. Individualizace výuky je však v pedagogických disciplínách definována jako způsob diferenciaci výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 101). Jen takové pojetí individualizace realizované za optimálně nastavených podmínek může vyhovět specifičnosti každého žáka (nejenom integrovaného), a vytvořit tak optimální předpoklady pro společné a rovnoprávné jazykové vyučování.

Dopady nefunkční individualizace do jazykové výuky jsou kritické. Zásadním negativním důsledkem je v první řadě postupná **deprofesionalizace výuky**. Žák s SVP logicky potřebuje větší didaktickou i metodickou odbornou podporu odborně připraveného vyučujícího českého jazyka, který dokáže kvalifikovaně variovat vzdělávací cíle, posoudit adekvátnost předávaného učiva apod., nicméně na místo toho je svěřen do péče nekvalifikovaného asistenta pedagoga. Z asistenta se stává vlastně druhý (nebo lépe řečeno suplující) učitel, který bohužel často žáky nesprávně vede, neboť mu chybí znalosti oboru, a tak řeší konkrétní výukové situace ad libitum. Závažnost problému graduje na 2. stupni základní školy a dále na škole střední, kdy nelze očekávat, že asistent pedagoga může suplovat výukovou činnost učitele. **Asistent pedagoga je důležitou součástí výuky žáka s SVP, ale jeho úkolem není vyučovat**, což se často bohužel děje. Nesprávné zapojování asistenta pedagoga do práce integrovaného žáka přirozené a v různých rovinách reflektují i žáci „...kdyby za Markem ta asistentka nechodila, tak by mu ten učitel teda musel pomáhat víc, ale je to určitě pro něj takový ulehčení, když tam vlastně je

ten asistent vedle a ví, že se může ptát na cokoli, kdykoli, a poradí ... on potřebuje pomáhat a učitel má aspoň čas na nás. Ona to vysvětlí jemu a učitel může s námi pracovat...“ No, ona je tam potřebná, kdyby tam nebyla a učitelé by se museli Markovi věnovat víc, třeba mu všechno znovu vysvětlovat, tak co bysme (sic!) tam dělali my, kteří to stíháme. (sic!). To bysme (sic!) tam třeba 40 minut z každé hodiny proseděli zbytečně...“ (Báňová, 2013, s. 98–101). Z autentického rozhovoru s žákem v rámci třídnické hodiny vedené autorkou práce uvádíme ještě jiný příklad: „Když děláme nějaká cvičení, třeba něco s pravopisem, tak paní asistentka si otevře mobil nebo klidně učebnici a radí Maxovi odpovědi. On může mít takové ty tabulky s gramatikou, ale ani je nevezme do ruky ... jen sedí a čeká co asistentka najde. Než to odevzdá, tak to asistentka projede ... a on si to opraví. Takže my pak máme chyby a špatné známky, že jo, a Max má většinou všechno dobře. Jako to není dobrý ... on jen sedí, asistentka hledá a pan učitel si něco dělá za stolem. Tak jako nás to štve a pak jsme naštvaní i na Maxe ... bylo by lepší, kdyby tam nebyla ... třeba bysme (sic!) mu poradili klidně i my, já nevím... proč taky nemůžeme mít ty tabulky s gramatikou ...“

V uvedených příkladech žáci spontánně reflektují vytváření nerovného učebního prostředí (cit. *vlastně je to taková Markova protekce; asistentka radí Maxovi odpovědi*) a poukazují na další negativní dopad nesprávné individualizace, a tím je **sociální vylučování**. Na jednu stranu jsou intaktní spolužáci schopni akceptovat podstatu pomoci druhému (cit. *... on potřebuje pomáhat...*), ale je zřejmé, že si v důsledku nesprávného zapojení pedagogické asistence osvojují neadekvátní vzory přijetí člověka s handicapem (cit. *kdyby tam asistentka nebyla a učitelé by se museli Markovi věnovat víc, třeba mu všechno znovu vysvětlovat, tak co bysme (sic!) tam dělali my, kteří to stíháme (sic!). To bysme (sic!) tam třeba 40 minut z každé hodiny proseděli zbytečně...*). Nabývají pocitu, že je dítě se specifickým problémem nějakým způsobem omezuje či znevýhodňuje. Přitom školní třída je sociální skupina, v níž se utváří a posiluje identita žáka, formují se sociální rysy jeho osobnosti, naplňuje se potřeba sociální komunikace. Žák se učí principu sounáležitosti, kooperace, učí se přijímat a střídát různé sociální role a působením ve skupině se posiluje mnoho dalších nezbytných sociálních dovedností, které jsou pro socializaci dítěte zásadní (Helus, 2007; Lašek, 2001). Školní třída mimo jiné vytváří přirozeně autentické učební prostředí pro realizaci řady komunikačních dovedností, které jsou obsaženy v rámcově vzdělávacích plánech českého jazyka a literatury (srov. RVP G, 2007; RVP ZŠ, 2017 aj.). Učitel českého jazyka však může záměrně či nezáměrně toto prostředí narušovat tím, že z něj vyděluje ty, kterým by jistě nejvíce pomohlo (pozn. aut. – bereme v potaz výukové obtíže, nikoli např. afektivní stavy žáků s ADHD či PAS, kdy je nezbytné

tyto žáky ze třídy vyvést). Míra uspokojení jmenovaných potřeb, ale rovněž míra zapojení žáka do třídního kolektivu a další četné proměnné mohou mimo jiné ovlivňovat motivaci i výkonnost žáka (např. Helus a kol., 1979; Mareš, 1998; Lašek, 2001 aj.). Vylučováním žáků ze společného vyučování nevhodnou individualizací, či snad dokonce vydělováním žáků do tzv. homogenních tříd na tzv. náročné předměty (v českých školách je obvyklé vydělování na český jazyk a matematiku), nemůže pozitivně přispívat k rozvoji a posilování sociálních vztahů ve třídě, a proto ani k rozvoji jazykově-komunikační dovedností žáka, což by mělo být hlavním smyslem jazykového vzdělávání.

Praktickým příkladem: Individualizovat jazykovou výuku neznamena, že žákovi s SVP bude zadán zcela jiný úkol (např. žákovi s LMP v 7. ročníku zadáno opakování vyjmenovaných slov do vydělené pracovní skupiny s asistentem pedagoga) než ostatním žákům ve třídě (např. třída se věnuje větným grafickým rozborům). Z takové výukové situace, v níž intaktní žáci 7. ročníku budou procvičovat větný grafický rozbor, bude žák s LMP prací nad vyjmenovanými slovy nejenom vyloučen ze společné práce, ale také bude nucen pracovat v nepodnětném a rušném komunikačním prostředí, které ho v kontextu analýzy věty bude přirozeně odvádět od práce na zadaném úkolu. Žák bude nutně nesoustředěný. Proč? Pozorujeme souběh činností a podnětů, které musí na jedné straně žák s LMP akceptovat a na druhé straně eliminovat. Žák s nižšími kognitivními dovednostmi má řešit složitý proces aplikace pravopisných pravidel. Přitom na něj hovoří asistentka pedagoga. V komunikačním prostředí třídy se mluví o zcela jiném jazykovém problému, žáci chodí k tabuli, vykřikují, učitel je vyvolává, opravuje, napomíná apod. Tyto rušivé elementy musí být žák s LMP schopen vytěsnit, což nezvládne mnohdy ani dospělý člověk. Namísto rozvoje jazykově-komunikačních dovedností integrovaného žáka dochází k jeho dezorientaci, vyloučení a velmi rychle unavitelnosti a ztrátě pozornosti. Takové vnímání individualizace práce je v rozporu s principy inkluzivního vzdělávání, v důsledku jde přímo proti jeho podstatě. Vydělování inkludovaných žáků z kolektivu třídy na tzv. náročné předměty nebo do izolované pracovní skupiny s dospělým (tj. pedagogickým asistentem) jenom proto, aby tito signovali „nezdržovali“ zbytek třídy nebo učitele samotného, je bohužel stále výrazný fenomén hodin českého jazyka. Jaké jsou příčiny těchto postupů? Proč nejsou žáci s SVP vydělováni z kolektivu například při hodinách fyziky či chemie, kde jsou žákům předkládány poznatky odborné povahy a kdy pedagog učí žáky nahlížet na realitu novým pohledem? Proč žáci vnímají předmět český jazyk jako ze všech nejobtížnější, a to ve všech parametrech hodnocení oblíbenosti předmětů (obtížnost, úspěch, význam, obliba, nadání) (Pavelková – Škaloudová, 2006)? Z jakých důvodů jsou

uživatelé mateřského jazyka v rámci školního jazykového vyučování označování jako ti, kteří jazyk neumí a nerozumí mu a kteří jsou v něm neúspěšní?

Na základě poznatků a výzkumů současné didaktiky (např. Štěpáník a kol., 2019 aj.) víme, že se v praxi stále výuka českého jazyka orientuje k formálně-poznávacím cílům, k osvojování metajazyka, chybí komunikační přesah i přesah k sociální užitečnosti a převažuje transmisivně-induktivní model vedení výuky (Štěpáník, 2020, s. 10). Právě v důsledku výrazného tlaku na kognitivní cíl jazykové výuky, který ve výuce českého jazyka dlouhodobě přetrvává, určité skupiny žáků s SVP tempu vyučovací hodiny nestačí, neboť ani nemají předpoklady k osvojení určitých částí učiva (viz praktický příklad). Pokud je obsahem hodiny českého jazyka především osvojování lingvistických pojmů, definic a jejich aplikace na izolovaných příkladech často odtržených od komunikační reality, nebude možné vyučování a demotivování žáků s SVP zabránit. Učitelé (vcelku pochopitelně) stále uvidí jediné funkční řešení situace ve vydělení žáka s SVP některým z analyzovaných způsobů. Žák s LMP nikdy nebude umět aplikovat všechna pravopisná pravidla nebo nebude schopen precizních (sou)větných rozborů vět a souvětí (srov. Eliášková, in Štěpáník, 2019), zatímco např. žák s tělesným nebo smyslovým postižením (umožní-li mu to fyzická predispozice) jistě ano. Chceme naznačit, že cestou k řešení nastíněné problematické situace současné vyučovací praxe musí být jednak změna metod a forem práce, důkladná reflexe obsahu výuky českého jazyka, která bude respektovat komunikační potřeby žáka (srov. Štěpáník – Chvál, 2016; Štěpáník a kol., 2019, Štěpáník, 2020; Štěpáník, Hájková, Eliášková, Liptáková, Szymańska, 2020 aj.), a vnitřní akceptace principu inkluze v pedagogickém a didaktickém uvažování učitele (např. Avramidis – Norwich, 2002; Avramidis – Kalyva, 2007 aj.).

4 Konstruktivistická diferenciací učení

Dle našeho přesvědčení může být funkční individualizace založená na komunikační zkušenosti a reálné komunikační potřebě žáka se SVP. Konceptně se individualizovaný princip musí opírat o konstruktivistickou výstavbu jazykové hodiny a zároveň o diferenciaci učení, tj. výstupů a cílů (Štěpáník, Hájková, Eliášková, Liptáková, Szymańska, 2020). Je to jistě východisko nové, ale je možností pro změnu v zaběhlém a tradičním konceptu jazykového vzdělávání. Je zároveň změnou, která umožní personalizovat výuku (Štěpáník, 2015, s. 16) na základě reálných znalostí a dovedností, osobního prožitku a vytvoří prostor pro realizaci jazykové edukace v inkluzivní sociální interakci.

Na diferenciaci nenahlížíme jako na proces vnějšího zapojení žáků se SVP do výuky. V konstruktivistické výstavbě jazykové výuky usilujeme o rozrušení homogenního výukového prostředí běžné vyučovací hodiny zevnitř, tzn. způsobem didaktické transformace učiva. Taktovým přístupem zajistíme především společný obsah vyučovací hodiny pro všechny žáky, bez vyloučení integrovaného dítěte z podnětné spolupráce a sociálních vazeb dětí v kolektivu třídy. Mnohé výzkumy ovšem naznačují, že podobně o zapojení žáků se SVP v hodinách českého jazyka přemýšlí jen málo praktikujících učitelů. Na otázku: *Jaké úpravy obsahu vzdělávání se objevují v základní škole v hodinách českého jazyka při práci se žákem s SVP?* se objevují nejčastěji odpovědi typu: individuální vzdělávací plán, respektování specifík žáka, použití didaktické pomůcky, navýšení disponibilních hodin, doplnění rozvrhu hodin integrovaného žáka o hodiny speciálně pedagogické péče a zapojení pedagogické asistence (např. Pávková, 2017 aj.). Z uvedených variant vyplývá, že učitelé nepřemýšlí při práci s žákem s SVP primárně o radikální změně obsahu předmětu, ale spíše o nějaké vnější pomoci, která jim umožní unifikovanou didaktickou transformaci obsahu stávajícího. Vnitřní diferenciací cílů umožňuje společný obsah pro všechny žáky, ale i zde narážíme na setrvávající tradicionalismus. Ze stejného výzkumu (Pávková, 2017, s. 71) vyplynulo, že jen pro 5 procent z 205 dotazovaných učitelů ČJ prvního stupně ZŠ je ve vztahu k žákům s SVP vzdělávaných v běžných třídách představitelné zachování společného obsahu. Přitom se jedná o základní předpoklad společného vzdělávání.

Základem úspěšné diferenciací výukových cílů při konstruktivistické výstavbě hodiny je **diagnostická činnost učitele** vedoucí k poznání aktuální kognitivní úrovně žáků, jejich zájmů, dispozic, prekonceptů, zkušeností. K těmto zjištěním dochází učitel postupně při práci se třídou prostřednictvím vzdělávacího obsahu, seznámením s posudky speciálně pedagogického centra, při analýze samostatné práce žáků nebo jinými způsoby vzešlých z didaktické a sociální interakce. Na tomto místě se musíme naléhavě oborově ptát: *Jak může učitel poznat individuální zvláštnosti žáka, když ho vyřadí ze třídy a přenesle svoji přímou pedagogickou činnost na asistenta pedagoga?* Bez souvislého didaktického poznání žáka není konstruktivistická diferenciací učení možná. V didaktickém uvažování konstruktivisticky orientovaného učitele mateřského jazyka musí stát v popředí úvaha nad tím, co každý jeden žák (či skupina žáků ovšem v pojetí kooperativního učení) potřebuje a zvládne. Zájemem o žáka učitel vytváří funkční učební a vyučovací prostředí, v němž uplatňuje vyučovací strategie na základě reakcí každého žáka a rozdíl mezi intaktními a integrovanými žáky se může stírat. Nepracuje-li ovšem s žákem sám, přepouští-li svoji přímou výukovou činnost jiným subjektům školní výuky, nemůže žáka s SVP smysluplně zapojit do didaktické transformace učiva.

Po fázi diagnostické přichází na řadu fáze **přízpůsobení**. Jejím úkolem je zajistit individuální výukové aktivity tak, aby žáci mohli ovlivňovat své učení. Cílem učitele je obsáhnout různé úrovně žáků či skupin žáků v rámci jedné třídy. Učitel si během přípravy na hodinu nastaví hlavní výukové cíle, které usouvztažňuje k RVP. Vymezené cíle mohou být ve vztahu ke specifčnosti každého žáka různé, ovšem vždy se vztahují k aktuálnímu tématu vyučovací jednotky. Cíle se mohou specifikovat v různých fázích výuky, např. při mluvení, psaní, naslouchání, čtení apod. Principem této části učitelovy práce je předpoklad, že je odborně schopen variovat cíle, výukové strategie i výstupy předmětu v návaznosti na přímé reakce žáka či skupin žáků, např. prostřednictvím obsahově individualizovaných otázek, uplatňováním principu kooperace při plnění úkolů (např. Kasíková, 1997) apod.

Poslední fází procesu výstavby hodiny na základě diferenciaci učení představuje proces **personalizace**. V pozitivním učebním prostředí utvořeném v sociálních interakcích, které je učitelem budováno na základě osobnostních předpokladů každého žáka a s respektem k principům kooperativního učení, se žák stává aktivním hybatelem výuky a nedílnou součástí celku, tj. třídy. Není jen pasivním posluchačem výkladu učitele, který se občas musí chodit učit do jiné třídy.

Závěrem

Konstruktivistická diferenciaci učení vyžaduje komunikačně pojaté hodiny českého jazyka. Vedení takových jazykových hodin klade zcela jiné požadavky na pedagogy, na jejich strategie výuky, na práci s obsahem vzdělávání, hodnocení žáků a na všechny další komponenty jazykové výuky, které s procesem edukace souvisejí. Zásadní je výběr společného obsahu, tj. psaného či mluveného komunikátu, který bude učitelem vybrán tak, aby umožňoval variantnost výstupů. Nad vhodným jazykovým komunikátem učitel uvažuje, jaké oblasti učiva lze jeho prostřednictvím procvičit, a cíleně úkoly diferencuje s ohledem na rozmanitost znalostí a dovedností žáků ve třídě a v souladu s principem kooperativního učení (Kasíková, 2008).

Uplatňování principu individualizace a diferenciaci ve výuce žáků se SVP je možné pouze v případě, že učitelé najdou odvahu odklonit se od ustálených vzorců jazykové výuky, věcně zváží aktuálnost obsahu a upustí od rigidního přístupu k některým částem jazykového učiva. Jistě neplatí, že všechny děti musí umět ve stejný okamžik všechno, že učivo zvládnou stejným způsobem, a ještě k tomu na stejné úrovni, přesto jsou ve školní jazykové edukaci k takovým výsledkům nuceny, zvláště v českém jazyce, neboť je součástí přijímacích nebo maturitních zkoušek a učitelé mají pocit, že nic nesmí vynechat. Ve školní praxi jazykové výuky (nejenom žáků

s SVP) je potřeba vymezit se proti mechanickému osvojování metajazyka a více akcentovat komunikační a sémantické přesahy učiva mateřského jazyka (Štěpáník a kol., 2019, s. 208), které v RVP zakotveny jsou. To vše s oporou v oborové didaktice, která musí vytvářet souvislý tlak na koncepční změny v organizaci jazykové výuky, v pojetí zpracování učiva a na mezioborovou profesní připravenost učitelů (v tomto případě se speciální pedagogikou a psychologii).

Literatura

- AVRAMIDIS, E. – NORWICH, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), s. 129–147.
- AVRAMIDIS, E. – KALYVA, E. (2007): The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion, *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), s.367–389.
- ČECHOVÁ, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV.
- HÁJKOVÁ, E. (2009): *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- HELUS, Z. (2007): *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- HELUS, Z. – HRABAL, V. – KULIČ, V. – MAREŠ, J. (1979): *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
- KALHOUST, Z. – OBST, O. (2002): *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- KASÍKOVÁ, H. (1997): *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- KASÍKOVÁ, H. – VALENTA, J. (1994): *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: STD.
- KASÍKOVÁ, H. (2017): Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika*, 67(2), s. 106–125.
- LAŠEK, J. (2001): *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2012): *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- MAREŠ, J. (1998): *Sociální klima školní třídy*. Praha: IPPP ČR.
- PAVELKOVÁ, I. – ŠKALOUDOVÁ, A. (2006): Homogenita a heterogenita v žákovských postojích ke školním předmětům. In Kocurová, Marie. (ed.).

- Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: ZČU.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2009): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007). Praha: VÚP.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). Praha: MŠMT.
- ŠEBESTA, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2015): Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka. *Čeština doma a ve světě*, 2(2), s. 11–22.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2016/2017): Co přinesou centrálně zadávané přijímací zkoušky? *Český jazyk a literatura*, 67(3), s. 105–111.
- ŠTĚPÁNÍK, S., – CHVÁL, M. (2016): Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica*, 21(1), s. 35–56.
- ŠTĚPÁNÍK a kol. (2019): *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2019): O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny. *Didaktické studie*, 11(1), s. 13–25.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – HÁJKOVÁ, E. – ELIÁŠKOVÁ, K. – LIPTÁKOVÁ, L. – SZYMAŃSKA, M. (2020): *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020): Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. *Pedagogika*, 70(1), s. 5–28.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – ELIÁŠKOVÁ, K. (2021a): Výuka češtiny a žáci s SVP. *Školní poradenství v praxi*. 5, s. 15–21.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – ELIÁŠKOVÁ, K. (2021b): Cesty inkluze ve výuce češtiny. *Učitelství měsíčník*, 10, s. 12–16.
- TITZL, B. (2016). Naučit, nebo inkludovat? *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 26(3), s. 261–293.

Internetové zdroje

- BÁŇOVÁ, V.: *Vnímání přítomnosti pedagogického asistenta ve školní třídě ostatními žáky* [online]. Brno, 2013 [cit. 2021-08-30]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Prof. PhDr. Marie Vítková, CSc. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/fl21n/Banova_Veronika_209400.pdf
- BREDOVÁ, R.: *Možnosti individualizace a diferenciací výuky v současné škole* [online]. Praha, 2014 [cit. 2021-08-23]. Diplomová práce. Univerzita

Karlova, Pedagogická fakulta. Paedr. Nataša Mazáčová, Ph.D. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/69527/DPTX_2011_1_11410_0_257899_0_119434.pdf?sequence=1

PÁVKOVÁ, A.: *Problematika inkluze v hodinách českého jazyka* [online]. Hradec Králové, 2017 [cit. 2021-08-31]. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Mgr. Hana Burešová. Dostupné z: <https://theses.cz/id/pj47io/STAG86789.pdf>

Dedikace: Následující příspěvek vznikl za podpory projektu CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390 Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí.

VLIV KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ NA JEJICH ZAČLENĚNÍ DO KOLEKTIVU

Influence of Children's Communication Skills on Their Integration into the Collective

Hana Křížová

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na případové studie tří dětí předškolního a mladšího školního věku s diagnózami opožděného vývoje řeči, vývojové dysfázie a autismu. Studie má za cíl sledovat vývoj komunikačních dovedností dětí od jejich nástupu do mateřské školy do období jejich přechodu na základní školu. Zřetel je kladen na spolupráci rodiny, žáka, školy, speciálně pedagogického centra a logopedického centra. Sledována je schopnost dětí začlenit se do kolektivu vrstevníků. Součástí studie je i zkoumání příčin vývojových poruch u sledovaných dětí. Studie vznikly ve spolupráci s matkami dětí. Každé z dětí prošlo odlišnou odbornou péčí a jiným systémem vzdělávání, v mateřských a základních školách s klasickým školním vzdělávacím programem (ŠVP), s ŠVP Začít spolu a s ŠVP s výukou rozšířenou o logopedickou péči.

Klíčová slova: komunikační dovednosti; autismus; poruchy autistického spektra (PAS); vývojová dysfázie; logopedie; poruchy řeči; opožděný vývoj řeči; předškolní věk; mladší školní věk; primární vzdělávání

Abstract: The paper focuses on case studies of three children of preschool and younger school age with diagnoses of delayed speech development, developmental dysphasia and autism. The aim of the study is to monitor the development of communication skills of children from their entry into kindergarten until the transition to elementary school. There is an emphasis on cooperation between the family, pupil, school, special education center and speech therapy center. The ability of children to integrate into a group of peers is monitored. The study also investigates the causes of developmental disorders in the monitored children. The studies were conducted in cooperation with the mothers of the children. Each of the children underwent a different professional care and different education system, in kindergartens and elementary schools with classical school education pro-

gram (SEP), with SEP Step by Step and with SEP with education extended by speech therapy.

Key words: *communication skills; autism; autism spectrum disorders (ASD); developmental dysphasia; speech therapy; speech disorders; delayed speech development; preschool age; younger school age; primary education*

Úvod

Mezilidská komunikace je jednou ze základních potřeb každého člověka. Její nena-
plnění vede k frustraci. Intenzita potřeby komunikovat s ostatními se odvíjí od cha-
rakterového typu jednotlivce. Jinou míru potřeby interpersonální komunikace za-
jistě pocituje extrovertní typ člověka nežli typ introvertní. Vedle temperamentu
však velkou roli hrají také sociální, zdravotní aj. individuální předpoklady člověka.

V současné společnosti se jeví jako palčivý problém narušená mezilidská ko-
munikace. Ta může mít u některých jedinců podobu příklonu ke sdílení svých
prožitků ve virtuálním prostředí, naopak obtížnějšího prosazení v reálném světě.
Připouštíme diskutabilnost tohoto pohledu v současné vědě, v níž se objevují pro-
tichůdné názory. Parafrází z knihy *Čtenáři, vrať se doložme*, že řada odborníků je
téhož názoru a obává se důsledků vlivu nových médií na intelektuální a kognitivní
schopnosti lidí. Naopak autorka zmíněné knihy, neuroložka a odbornice na pro-
ces čtení Maryanne Wolfová, tento fakt popírá a tvrdí, že digitální média nemají
negativní vliv na kritické myšlení, sebereflexi, představivost či empatii lidí (Wol-
fová, 2020). Tato otevřená problematika však reflektuje stav daný okolními vlivy,
které jednotlivce obklopují a utvářejí ho.

Jinou podobu narušené mezilidské komunikace má vrozená porucha vývoje
řeči. Jedná se o vzrůstající problém ve společnosti, který je často spojován s dia-
gnózami vývojové dysfázie a autismu. Těmito závažnými poruchami se bude za-
bývat rovněž naše studie.

Vývojová dysfázie i autismus mají několik společných rysů. Proto je při jejich
diagnostice zapotřebí spolupráce více odborníků a vyšetření dítěte nejen ve spe-
ciálně pedagogickém centru (SPC), ale rovněž u klinického logopeda, klinického
psychologa, neurologa, foniatra, příp. dalšího odborníka. Nesprávná diagnostika
a následná léčba by přispívala k negativnímu ovlivňování dalšího vývoje dítěte.

Obě poruchy jsou způsobeny mozkovou dysfunkcí. Názory odborníků na pří-
činy vzniku poruch jsou nejednotné. Tuto otázku se nepodařilo dosud uspokojivě
zodpovědět. Je však zřejmé, že příčina není pouze jedna a porucha vzniká kombinací

biologických predispozic. K jejímu rozvoji mohou přispět i další faktory (sociální prostředí, reakce organismu na infekci v raném věku aj.).

Mikulajová poukazuje na převládající stanovisko, že **vývojová dysfázie** má multidimenzionální charakter etiologie (in Lechta, 2003). Mezi příčiny jejího vzniku se řadí dědičnost (poruchy řeči v příbuzenstvu), užívání některých léků během těhotenství či infekční onemocnění matky v těhotenství, protražovaný porod, vdechnutí plodové vody nebo silná novorozenecká žloutenka. Tyto údaje vyplývají z anamnéz malých pacientů (Mikulajová – Rafajdusová, 1993, Novák, 1999, Lejska, 2003, Kutálková, 2011).

Pokud v raném vývoji dítěte dojde k poškození centrální nervové soustavy, projeví se v jazyce různými způsoby. Děti s vývojovou dysfázií mohou mít zrychlené tempo řeči, narušenou artikulaci, jejich řeč je hůře srozumitelná (např. též komolí slova) a nejsou příliš pohotoví (Kutálková, 2009 a 2011). Mívají též ztíženou schopnost koncentrace a snadnou unavitelnost¹. Někdy se objevují odchylky v anatomické stavbě mluvidel (Mikulajová – Rafajdusová, 1993).

Autistické děti mají zpravidla problémy v komunikaci verbální i neverbální. Je pro ně typické, že neudrží oční kontakt, nesnaží se napodobovat, nereagují na podněty (např. ani ne na oslovení, zamávání apod.), nehrají si adekvátně svému věku, sociálně se nezačleňují a nevytváří si vztahy (nebo jen s obtížemi). Přitom netrpí vadou sluchu ani opožděným vývojem v jiných oblastech. Dochází k nepochopitelnému poměru mezi adekvátním či prudkým vývojem v oblasti hrubé a jemné motoriky a narušeným vývojem v oblasti komunikačních schopností. Tímto nerovnoměrným vývojem v různých oblastech se odlišuje autismus např. od mentální retardace, při níž dochází u dítěte k opožděnému vývoji ve všech oblastech.

Do souvislosti s diagnózou autismu se dává chybné fungování tzv. zrcadlových neuronů. To má za následek, že děti nenapodobují chování a jednání dětí a dospělých okolo sebe. Vedle schopnosti napodobovat chybí těmto jedincům i schopnost např. ukazovat. Mezi zastánce teorie o přítomnosti zrcadlových neuronů v některých částech lidského mozku patří V. S. Ramachandran². Ten jej klade do souvislosti se schopností imitace a osvojování jazyka. Špatné fungování souboru těchto neuronů pak označuje jako možnou příčinu vzniku autismu.³

Otázkou zůstává, proč dochází k poškození některých částí mozku u těchto dětí a následnému vzniku onemocnění. Tato oblast je teprve probádávána. Jedno

1 Po nástupu na základní školu se projevuje poruchami učení.

2 Vilayanur Subramanian Ramachandran (nar. 1951), neurolog a psycholog, profesor na Kalifornské univerzitě v San Diegu, USA. Ředitel Centra pro výzkum mozku a poznání (CBC; The Center for Brain and Cognition).

3 Abstrakt viz <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0926641005000224?via%3Dihub> Celá studie viz <https://web.archive.org/web/20070103065907/http://psy.ucsd.edu/~lshenk/mirrorneuronpaper.pdf>

z možných vysvětlení je seskupení genetických dispozic s vnějším faktorem, který naruší vyvíjející se imunitní systém dítěte v prvních dvou letech jeho života (např. silná infekce).

Podařilo se zjistit, že se jedná o neurobiologickou poruchu projevující se v chování. Tato vývojová porucha je pervazivní, tj. všepřonikající, zasahující do všech složek osobnosti člověka. Nejvíce zaznamenáváme tyto projevy v tzv. triádě – v sociálním chování, komunikaci a představivosti. Nové poznatky v oblasti výzkumu neurochemických procesů v mozku potvrdily vztah patogeneze autismu k chemickým látkám, jako je serotonin, dopamin, norepinefrin a peptidy. Nedokonalá regulace těchto chemických látek vede k chybnému přenášení informací mezi jednotlivými buňkami nervové soustavy. V důsledku toho není dítě schopné vyhodnocovat informace stejným způsobem jako ostatní a vnímá, prožívá i chová se odlišně (Thorová, 2006).

1 Klasifikace dysfatických a autistických vývojových poruch

Je zapotřebí uvědomit si skutečnost, že **každý člověk je individualita**. To platí i o dětech s diagnostikovanými poruchami vývojové dysfázie a autismu. Proto žádné dítě nebude mít všechny problémy obvyklé pro tato onemocnění současně. Každé dítě je postiženo poruchou různou měrou. Pokud budeme toto pravidlo respektovat, lze samozřejmě obvyklé projevy těchto nemocí i generalizovat.

Vývojová dysfázie je podle stupně postižení klasifikována na nemluvnost (nejtěžší stupeň poruchy), těžkou dysfázii (střední stupeň poruchy, nazývaný též částečná nemluvnost), dysfázii (třetí stupeň poruchy, vyznačující se potížemi ve výslovnosti, gramatice, syntaxi i pragmatické stránce jazyka), dysfatické rysy (nejlehčí stupeň poruchy, při níž se objevují jen některé příznaky dysfázie), (Kutálková 2009).

Národní ústav pro autismus (NAUTIS) uvádí, že „**modelový příklad člověka s diagnózou autismu neexistuje**. Stejnou diagnózu sdílí lidé nadprůměrně inteligentní i s mentální retardací, spontánně navazující kontakt i uzavření, klidní i aktivní s poruchami chování. Někteří lidé s touto diagnózou vyžadují speciální vzdělávání a neustálý dohled, jiní žijí samostatně, jsou úspěšní v zaměstnání a vedou spokojený rodinný život. Nicméně u všech lidí s touto diagnózou je vývoj v konkrétních oblastech narušen do té míry, že lze dopad poruchy na člověka a na jeho rodinu považovat za závažný a handicapující.“⁴

Dle škály a míry symptomů se poruchy autistického spektra (PAS) klasifikují podle Světové zdravotnické organizace na dětský autismus, atypický

4 Dostupné z: <https://nautis.cz/cz/autismus>

autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom, jinou dezintegrační poruchu v dětství, hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby, jiné pervazivní vývojové poruchy a na pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou (Thorová, 2006).

2 Případové studie vybraných dětí

Cílem naší práce je formou případových studií sledovat vývoj komunikačních dovedností tří vybraných dětí předškolního a mladšího školního věku s diagnózami opožděného vývoje řeči (s dysfatickými rysy), vývojové dysfázie a autismu. Pro zachování anonymity dětí byly zvoleny pseudonymy Petřík, Amálka a Tomík. U všech dětí poukážeme na jejich věk, diagnózu a stupeň vzdělání. Zaměříme se na jejich vývoj, sociální interakci, logopedickou a jinou odbornou péči a na vzdělávací instituce, kterými prošly. Problematiku vnímáme jako důležitou s ohledem na inkluzivní vzdělávání i na začlenění dětí s vývojovými poruchami do běžného života.

2.1 Petřík

Věk: 7 let

Diagnóza: Vývojová dysfázie

Stupeň vzdělání: 1. třída logopedické ZŠ

Osobní a rodinná anamnéza

Pokud bychom zhodnotili možné příčiny vzniku poruchy, mohlo dojít k ovlivnění vývoje prostřednictvím několika faktorů. Prenatálním faktorem je dědičnost, která u Petříka mohla sehrát roli. Ze strany Petříkova otce se totiž v minulosti v přibuzenstvu objevil pozdější rozvoj řečových schopností. Co se týče perinatálního období, matka v průběhu těhotenství prodělala angínu, na niž jí byla nasazena antibiotická léčba. V postnatálním období u chlapce probíhaly často se opakující nemoci a infekce, léčené antibiotiky aj. léky. Rovněž mezi 3.–4. rokem prodělal dvě operace pod narkózou (odstranění nosní mandle a plastika uzdičky). Anatomická odchylka ve stavbě mluvidel se sníženou pohyblivostí jazyka zajisté také sehrála svou roli.

Diagnostika, odborná péče a vzdělávací proces

Petříkovi byla diagnostikována vývojová dysfázie ve věku 4 let. Cesta k diagnóze vedla od mateřské školy přes logopedické centrum k SPC.

Petřík nastoupil ve 3 letech do mateřské školy, která vedla děti podle ŠVP Začít spolu. V tomto věku se dorozumíval s rodiči a blízkým okolím pouze

prostřednictvím posunků a zvuků, ze slov dokázal vyslovit jen asi 4 až 5 základních dvouslabičných slov, např. „mama“, „tata“, „aa“, „papa“ (tj. papat). Chlapec měl rozvinutou mimiku, gestikulaci, ale verbální komunikaci neovládal. Jeho snaha začlenit se do kolektivu dětí končila neúspěchem. Dítě bylo nešťastné a smutné, protože se nedokázalo dorozumět s ostatními a bylo vyčleněné z kolektivu. Začaly se u něj projevovat neurózy a labilita, zvracení, noční pomočování. Plačtivé stavy a stýskání byly následkem stresu z pobytu ve školce.

Na popud učitelky z MŠ rodiče zahájili se synem logopedickou péči v logopedickém centru v místě bydliště. Prvního tři čtvrtě roku se chlapec věnovala logopedka, která s ním započala cviky na posilování jazyka. Protože Petřík v přítomnosti rodičů nespolutracoval, probíhaly návštěvy v ordinaci bez nich. Výrazný posun u dítěte nenastal. Dalšího čtvrt roku byl Petřík v péči jiné paní logopedky. Ta rodiče upozornila na opožděný vývoj řeči u jejich dítěte. Rovněž si povšimla, že chlapec má krátkou uzdičku pod jazykem a existuje tak i možnost fyziologických příčin (nemožnost hlásky vyslovit). Nasměrovala tedy rodiče na SPC ve snaze přivést je k diagnostikovi. S ohledem na to, že Petřík byl prvorozený, rodiče si do té doby problémy s řečí nepřipouštěli.

Stupňování problémů v MŠ a podnět ze strany logopedky vyústily ve snahu rodičů problém řešit s pomocí odborníků. Podstoupili vyšetření v SPC, kde byla stanovena diagnóza a doporučena péče přímo v logopedické MŠ. Na základě lustrace recenzí a referencí ze strany rodičů a osobní návštěvy tří školek zvolili rodiče jednu z nich. Rodiče vybrali MŠ na základě dopravní dostupnosti, osobních dojmů i pozitivních reakcí ze strany Petříka. V průběhu května a června strávil Petřík s matkou v nové školce tři adaptační dny. Od září následujícího školního roku přešel do školky natrvalo.

První půlrok byl ponechán čas na rozmluvení dítěte. Byla zahájena logopedická cvičení, založen logopedický deník. Tento deník je stanoven individuálně pro každé dítě. Jedná se o sadu úkolů, které jsou zadány 1x za měsíc. V této sadě jsou jednotlivé úkoly a cviky rozděleny k procvičování na každý den. Na začátku měsíce paní učitelka úkoly dítěti i rodiči ukáže, vysvětlí a rodiče následně vedou s dítětem deník se splněnými úkoly. Dochází tedy k úzké cílené spolupráci rodičů a školky. V rámci denního režimu v MŠ se vedle cviků a edukačních her v kolektivu praktikuje také půlhodinová individuální péče v pracovní logopedky. Po půl roce však u Petříka došlo k minimálnímu posunu ve vývoji řeči. Velký a zásadní pokrok v řeči nastal u dítěte teprve po plastice uzdičky pod jazykem (blízkost cév vyžadovala plastický zákrok).

Další vývoj byl velmi příznivý. Chlapec si vytvořil v novém prostředí kamarádské vazby, prožil první lásku, byl klidný, šťastný, do školky se těšil a chtěl v ní

přespávat (tedy neodcházet domů po obědě, ale po spaní). Přínos pro dítě byl znatelný i mimo prostředí MŠ, kdy se stal i v jiných kolektivech komunikativnější, sebestejší, vyrovnanější a spokojenější.

Současná situace

Chlapec po odkladu nastoupil do 1. třídy logopedické ZŠ. Z vlastního pozorování autorky potvrzujeme, že dítě hovoří celými větami, jeho vyjadřovací schopnosti jsou dobré, avšak s přihlédnutím k jeho diagnóze. Řeč je poněkud překotná a hůře srozumitelná, problémy mu dělá výslovnost souhláskových skupin, sykavek s, c, z (místo nich užívá š, č, ž) a hlásky ř (místo ní ž) – např. čiškolk (tj. čtyřkolk), čeček (tj. křeček), čože (tj. cože), Honžo čau, žavžený baťoh (tj. zavřený). Výrazný posun v dorozumívání i adaptabilitě dítěte je v souladu i s daty od pedagogických pracovníků z MŠ – ti hodnotí Petříkův vývoj velmi pozitivně. Po zhodnocení jednoznačného přínosu intenzivní péče v rámci ŠVP PV s výukou rozšířenou o logopedickou péči bylo stanoveno doporučení, aby dítě navštěvovalo během prvního roku až dvou let rovněž logopedickou ZŠ, v níž se naučí i rodiče metodiku, jak se s dítětem efektivně učit. Jsou očekávány pomalejší pokroky a náročnost při osvojování čtení a psaní (dyslektické a dysgrafické poruchy). Chlapec má k učení kladný přístup a do školy se těší. Rovněž jeho začlenění v dětských kolektivech se zlepšilo, podněcuje rozhovory s novými kamarády na hřišti, spokojeně absolvoval i příměstské tábory.

2.2 Amálka

Věk: 9 let

Diagnóza: opožděný vývoj řeči s dysfatickými rysy

Stupeň vzdělání: 3. třída ZŠ

Osobní a rodinná anamnéza

Nutno konstatovat, že školní docházku dívka odchodila kvůli časté nemoci s vysokým počtem zameškaných hodin. Na konci druhé třídy se jednalo o 140 zameškaných hodin. Dívčin špatný zdravotní stav ji provázel již od narození. Jako jedna z možných příčin opožděného vývoje se nabízí tedy právě vysoká nemocnost a léky podávané od raného věku. Do půl roku života byla Amálka léčena třikrát antibiotiky. Od malička ji trápil reflux, z něhož se ve 3 měsících života vyvinul zápal plic. Dítě dostalo injekci penicilinu a pobýlo v nemocnici 10 dní. Do 1 roka se tento stav opakoval ještě dvakrát. Mezitím prodělávala dívka časté laryngitidy, některé s pobyty v nemocnici (2 dny na oddělení JIP a 3 dny na standardním pokoji). Do nemocnice jezdili rodiče s dívkou asi 1x za měsíc a laryngální stavy bývaly

léčeny kortikoidy. Problémy s refluxem vymizely po 1. roce života, až dítě přestalo zcela pít mléko a přešlo na pevnou stravu. Na základě vlastního pozorování autorky můžeme doložit, že ještě jako nelezoucí dítě byla Amálka velmi netečná, nereagovala na podněty, pouze ležela a dívala se, nesnažila se přetáčet, uchopit předměty, broukat si aj. typické projevy tomuto věku. Matku vývoj její dcery trápil a snažila se najít příčiny její nemluvnosti v rodině. Nakonec jí bylo prozrazeno, že její manžel začal mluvit až v pěti letech. Tím se dostává do popředí možnost dědičnosti.

Diagnostika, odborná péče a vzdělávací proces

Amálka nastoupila logopedickou péči ve věku 3 a půl roku, když byla přihlášena do školky, a ukončila ji v předškolním věku 6 a půl let. Po celou dobu navštěvovala v intervalu jednou za čtrnáct dní pravidelnou půlhodinovou terapii v logopedickém centru. V době zahájení logopedické péče vůbec nemluvila, pouze vydávala hlásky. Vystačila si s 5 až 10 základními slovy, resp. zvuky, především ve funkci oslovení – např. v náznacích „mami“, „tati“ (neznělo to zřetelně), „Kaj“ (tj. oslovení sestry Kláry), de (dědo), ba (babi), té, tá (čaj). V případě potřeby jít na záchod naznačovala taháním za spodní prádlo, příp. za doprovodu hlásky „aa“.

V té době neměla snahu opakovat slova ani napodobovat zvuky zvířátek (např. Jak dělá kravička? Bú). S dětmi nekomunikovala ani si s nimi nehrála. Na hřišti vždy pouze seděla na klíně matce, nebo si za její přítomnosti hrála na pisku, příp. ji vodila ke skluzavce, houpačce apod. Jako druhorozené dítě měla doma ještě o pět let starší sestru Kláru. Na ni reagovala pěkně a hrála si s ní, např. v podobě stavění a boření kostek.

Diagnóza byla Amálce stanovena ve 4 letech na týdenním logopedickém pobytu, který jí byl doporučen. Jednalo se o pobyt rodičů s dětmi se zajištěným ubytováním, přesto se matka s dívkou každý večer vracela přespat domů a ráno opět na tábor příjížděla. Během pobytu bylo Amálce provedeno vyšetření psychologické, neurologické i logopedické. Z vyšetření vyplynula diagnóza vývojové poruchy řeči s dysfatickými rysy. Na tomto pobytu probíhaly 3x denně půlhodinové individuální logopedické intervence. Při kolektivních činnostech se dívka k dětem nezapojovala a hrála si jen s matkou.

Po zapsání do mateřské školy matka řešila velký problém s adaptací dcery v novém prostředí. Dítě mělo značné potíže setrvat ve školce. Bylo velmi fixované na matku a na babičku, v jejíž přítomnosti trávila spoustu času. Dívka nebyla schopna začlenit se do kolektivu. Adaptace bez matky ani s ní nebyla možná. První dva až tři týdny trávila matka s dcerou dopoledne ve školce ve třídě, po obědě ji odváděla domů. S tímto stavem již nadále nesouhlasily učitelky ve třídě ani vedení školky, neboť nevedl k žádnému posunu. Matka situaci k nelibosti učitelek

vyřešila tím, že přestala vodit dceru do MŠ. Pod nátlakem vedení školky ji po dlouhých intervalech přivedl otec. Přibližně jednou za půl roku nechal plačící dceru ve školce a matka ji po obědě vyzvedla. Ostatní čas trávila dívka dopoledne u babičky, po obědě ji vyzvedávala matka vracející se z práce. Tímto způsobem odchodila dívka docházku celé čtyři roky včetně období předškolní přípravy a odkladu.

V období přípravy na školu nosila matka do školky dceřiny vypracované pracovní listy. Plnila je bez problémů, všemu rozuměla. Jediný problém jí činilo pochopit a namalovat zrcadlově obrázek. To následně také dohnala.

Po celou dobu domácího opatrování věnovala matka dceři soustavnou péči. V průběhu docházení do logopedického centra se u Amálky vystřídal čtyři logopedky. Hned první z nich si dívku dokázala naklonit a Amálka si ji oblíbila a snažila se ji napodobit. Péče započala cviky na posílení jazyka a čelisti. Postupně se přidávalo opakování hlásek a slabik, napodobování zvuků. Poté spojování slabik do slov. Během terapie probíhal také nácvik výslovnosti jednotlivých hlásek. Mluvit ve větách začala Amálka v 5 a půl letech. Amálka si těžce zvykala na každou novou logopedku. U poslední z nich proběhla návštěva jen jednou v době odkladu školní docházky. Po této intervenci logopedka ukončila logopedickou péči s konstatováním, že ji již nepotřebuje.

Při přechodu z MŠ do ZŠ zvažovali rodiče možnost tzv. domácího vyučování, nakonec však od záměru upustili. Do prvního ročníku nastupovala Amálka s ročním odkladem. První půlrok byl dramatický pro dceru, matku i paní učitelku. Ta však svým vystupováním a svými metodami dokázala dosáhnout u dívky výrazného zlepšení, zklidnění a začlenění do kolektivu.

Informace získané od dívčiny třídní učitelky potvrzují, že adaptace dívky byla obtížná, ranní pláč (spíše tichý soustavný vzlykot) se stával setrvalým stavem. Zpočátku matka bývala přítomna ve třídě, postupně dívku do třídy pouze doprovázela a odcházela před začátkem vyučování. Paní učitelka se zaměřením na žáky 1. stupně ZŠ a speciální pedagogiku projevovala dívkou velkou trpělivost a chápavost. Amálka provzlykala celé vyučovací hodiny přibližně do listopadu. Přitom však vnímala výklad a zadané úkoly plnila. Ze strany paní učitelky byl vytvořen motivační systém odměn. Např. pokud vydrží neplakat 1 hodinu, bude následovat odměna (postupně navyšování 2 hodiny... až celý den). Odménou bylo např. razítko navíc na cestě k pokladu (celoroční motivační hra pro celou třídu) nebo možnost jít si vybrat do kabinetu dárek (náramek, hračka z Kinder vajíčka apod.). Přes všechno vynaložené úsilí učitelky se dívka neadaptovala dle očekávání. V období listopadu učitelka matku upozornila, že pokud se situace nezmění, bude Amálka umístěna do speciální ZŠ.

Listopad byl pro Amálku zlomovým měsícem. V té době onemocněla zánětem průdušek a strávila doma celý měsíc. Učitelka vyjádřila obavy, že když bude dítě opět pouze v kontaktu s matkou a nebude chodit do školy, vše se posune zpět. Naopak po návratu nastal zásadní obrat, neboť matka s dcerou v období její nemoci trávila spoustu času a hodně s ní rozmlouvala, že škola je fajn a naučí se v ní nové věci. Dcera pak ve škole přestala plakat a zklidnila se. Spřátelila se asi se třemi dívkami ze třídy, se kterými tráví volný čas hrou doma i na hřišti.

Současná situace

V současné době má Amálka asi 5 blízkých kamarádek. Nová přátelství nevyhledává. Ještě v nedávné době, pokud se k dívkám na hřišti někdo připojil, Amálka okamžitě odcházela domů. Postupně přichází zlepšení, kdy vydrží s dalšími dětmi např. další půl hodinu, poté ale opět odchází. Je spíše uzavřená, ale vyrovnaná, spokojená, její vyjadřovací schopnosti jsou přiměřené. Z vlastního pozorování doplňujeme, že viditelným rysem u dívky jsou obtíže s mimickou psychomotorikou. Ty jsou u dětí s dysfázií obvyklé. Pasivní slovní zásoba převyšuje nad aktivní. To je v souladu i se sdělením matky, že dívka je vášnivou čtenářkou, čte minimálně jednu až dvě hodiny denně. Ve třídě je spokojená a šťastná, do družiny však nechodí. Ráda se účastní jednodenních třídních výletů a akcí a těší se na ně. Na plavání ve 2. třídě však nechodila a zůstávala doma, aby nemusela pobývat v cizí třídě. Rovněž není schopna odloučení od matky přes noc, např. v podobě pobytů v přírodě. Ze strany učitelky došlo ke zhodnocení, že dívka je ještě nevyzrálá a nebylo by dobré ji nutit, aby u ní nenastal blok a nedošlo k posunu zpět.

2.3 Tomík

Věk: 9 let

Diagnóza: autismus

Stupeň vzdělání: 3. třída ZŠ

Osobní a rodinná anamnéza

Zamyšlení nad možnými příčinami vzniku poruchy je složité. Zohlednit je třeba neblahá rodinná anamnéza dítěte, neboť již v době otěhotnění se matka léčila s cukrovkou a otec s roztroušenou sklerózou. Ani starší sourozenec bohužel není zdravý (nikoli duševně, ale fyzicky – je onkologickým pacientem). Jisté je, že ze všech tří sledovaných dětí přináší nejvíce omezení v běžném životě i sociální interakci právě Tomíkovi jeho porucha autistického spektra.

Diagnostika, odborná péče a vzdělávací proces

Tomíkovi byl diagnostikován autismus ve věku 3 let. Přibližně do dvou let nebyl u dítěte zaznamenán ze strany matky ani pediatričky vývojový problém.

Tomíkův fyzický vývoj byl velmi rychlý. Brzy seděl, v sedmi měsících již chodil a běhal. Později byl zdatný v překonávání překážek, prolézání apod. Rád se houpal, věšel hlavou dolů, dělal kotrmelce apod. Mentální vývoj dítěte však zaostával. V Tomíkových třech letech vyhledala matka SPC, kde bylo poprvé vysloveno podezření na autismus. V té době již byl Tomík přijatý do MŠ, kam však docházel nepravidelně a vždy za doprovodu matky (např. 3x týdně na dopoledne do MŠ, 1x týdně do rodinného centra na pohybové aktivity a 1x týdně na hřiště, pak byl např. 14 dní nemocný doma).

Zjevnými signály poukazujícími na duševní poruchu bylo, že neudržíval oční kontakt, nereagoval na běžné pokyny ani na oslovení, stranil se dětí včetně svého staršího sourozence a nekomunikoval slovy ani gesty. Do tří let byl Tomík zcela samotářský a držel se stranou dětí. Na hřiště chtěl chodit, ale vybíral si místa, kde zrovna děti nebyly. Po roce chození do školky a intenzivní terapie Tomík začal projevoval určité sociální vazby. Z vlastního pozorování potvrzujeme, že chlapec po hřišti stále pobíhal, ale začal vyhledávat i přítomnost dětí a dospělých, ke kterým přišel, dotkl se jich, pohládl je apod. Ve školce si s dětmi nehrál, ale na některé z nich si zvykl, bořil jim např. kostky apod. Tak vznikaly první interakce mezi ním a jeho vrstevníky. Pokud však někdo narušil jeho dlouhé řady vyskládaných autíček, propadal záchvatům vzteku.

Matka ve spolupráci s klinickým logopedem, klinickým psychologem a sdružením rané péče učila syna vzájemné toleranci, pevným hranicím, očnímu kontaktu i komunikaci prostřednictvím výměnného obrázkového komunikačního systému (dále jen VOKS) a znakování. Při vztekání a kopání do věcí dávala synovi najevo překročení hranic zvýšeným hlasem a naplácáním na zadek. Pro účely komunikace byly vytvořeny fotky jídel, pití, věcí apod., které byly připevněny suchým zipem na lištu. Stejně lišty a obrázky byly používány i v MŠ. Od započetí docházky do školky byla zavedena i tabulka s denním režimem. Znakování rodiče užívali k dorozumívání venku, někdy i doma (např. poplácání na stehna – zhoupnutí, roztočení kolotoče, poklepání na loket – sladkost, čokoládové kuličky apod.). Navazování očního kontaktu bylo trénováno pomocí doporučení od klinického psychologa (např. schovávání se pod okraj postele – dítě, jak začalo matku hledat, navazovalo oční kontakt). Pokud chtěl např. začít ležet, musel si o to říct vydáním zvuku „ííí“.

Matka s dítětem absolvovala 1x za 14 dní terapii v logopedickém centru a 1x za 14 dní přicházela do rodiny pracovnice z rané péče. Postupně učila rodiče, jak s dítětem pracovat, aby si osvojilo snadněji řeč. Pomocí systému VOKS se dítě začalo

pomalou rozmlouvat. Rovněž byl zahájen nácvik umění ukazovat a pojmenovávat. Při prohlížení knížek nechtěl chlapec nikoho vedle sebe – matka tedy stála opodál a komentovala obrázky, jak syn otáčel stránky. Postupem doby začala klást otázky související s obrázky – např. ukaž vlak, motorku apod. Poznávání, ukazování a přiřazování barev, zvířat a věcí probíhalo formou přiřazování kartiček (např. na otázku *Kde je kráva?* přiřadil syn kartičku na příslušné políčko). Postupně přibýval nácvik spojení obrázku se slovem a skládání slov do vět. K tomu posloužila tzv. komunikační kniha (vkládání komunikačních tabulek do kroužkové vazby). V rámci ní se mohou skládat za sebou obrázky názvů a činností, z nichž následně vzniká věta.

Od druhého roku v MŠ byl chlapec přiřazen asistent pedagoga. Na základě doporučení z SPC mu byla zřízena relaxační místnost na spaní a odpočívání. V ní byly pomůcky, jako je houpačka či smyslový chodník. Chlapec prošel mateřskou školou s odkladem a do základní školy nastupoval rovněž s asistentkou pedagoga. Dokázal již komunikovat slovem, avšak zpočátku měl současně zavedený i obrázkový systém VOKS, který měl k dispozici na lavici. Ten mu byl v průběhu prvních tří měsíců postupně eliminován, až byl zcela odstraněn.

Současná situace

Chlapec se příliš nedruží a verbálně neprojevuje, ale s některými mu blízkými jedinci sdílí své zájmy (o dinosaury, Pokémony). Školu má rád a těší se na ni, stejně jako na výlety. Vyhovuje mu pevný denní režim, který je spojený se školní docházkou. Rovněž bez problémů pobývá ve školní družině.

Doma se Tomík řídí tabulkou denního režimu, která mu usnadňuje jeho každodenní fungování. Problém nastává v období prázdnin, které dítě vnímá jako narušení jeho pravidelného rytmu. Těžce snáší tyto změny a matka se musí snažit v rámci svých možností nahradit mu školu v domácím prostředí. Na matku a ostatní členy rodiny reaguje syn podle svého rozpoložení. Někdy ji vyhledá k pomazení, jindy ji odstrkuje a uzavře se třeba na dvě hodiny do svého vlastního světa. V podobném duchu se nese i hra se sourozencem, která probíhá jen v té chvíli, kdy ji iniciuje sám Tomík. V opačném případě od sebe sourozence odežene.

Shrnutí a závěr

Naše studie byla snahou o sondu do života dětí s dysfatickou a autistickou poruchou. Jejím záměrem bylo poukázat na projevy těchto dětí v jazykové a komunikační oblasti, jejich postupný rozvoj při správné diagnostice a léčbě. Na základě případových studií byl zachycen vývoj komunikačních dovedností dětí v reálných

situacích a v určitém časovém horizontu. Studie vznikly ve spolupráci s matkami dětí na základě nestrukturovaných a polostrukturovaných rozhovorů. Další metodou sběru dat bylo dlouhodobé pozorování dětí v prostředí jejich domovů, na hřišti a částečně i ve škole/školce. Zřetel byl kladen na zachycení vývoje dětí od nástupu do mateřské školy po přechod na školu základní (klasickou či logopedickou, s podpůrnou asistencí či bez ní). Byl zohledněn psychomotorický vývoj dítěte ještě před nástupem do MŠ a jeho osobní a rodinná anamnéza. Tím byla otevřena i otázka možných příčin vzniku onemocnění. V neposlední řadě bylo nahlíženo na aktuální stav jazykových a komunikačních dovedností dětí, včetně jejich úrovně řeči, gestikulace a mimiky. Významným hlediskem byla pragmatická rovina těchto dovedností, tedy schopnost dětí využít je v konkrétních životních situacích a zapojit je při navazování či udržování přátelských vazeb a schopnosti začlenit se do kolektivu. Cílem studie je přispět k poznání dosud neuspokojivě zmapované problematiky závažných poruch řeči a narušené komunikační schopnosti dětí s vývojovou dysfázií a autismem.

Z nasbíraných dat vyplývá důležitost soustavné a cílené správné edukační péče ve spolupráci rodičů – dítěte – učitelky, příp. též asistentky – dalších odborníků (logopeda, psychologa aj.). Jako možné příčiny vzniku a rozvoje vývojových poruch řeči a osobnosti se jeví kombinace prenatálních, perinatálních i postnatálních faktorů ve vzájemných interakcích. Z pozorování vyplývá, že u dysfatických poruch není v pragmatické rovině komunikačních schopností přímá úměra mezi lehčí formou poruchy a snazším začleněním do kolektivu. U dítěte s nejjednodušším stupněm poruchy vývoje řeči s dysfatickými rysy se potvrdila obtížnější adaptace na prostředí i osoby nežli u dítěte s třetím stupněm poruchy dysfázie. U dítěte s poruchou autismu vystoupil na povrch kontrast mezi problémy se spontánním začleněním do kolektivu dětí i emočních projevů nejbližším lidem z rodiny a mezi nadšením ze školního vzdělávání s inkluzí. Cesta empatie, silné motivace a individuálních pochval a odměn menších či větších pokroků se projevila jako nosná pro příznivý rozvoj dětí.

Literatura

- KUTÁLKOVÁ, D. (2011): *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada.
- KUTÁLKOVÁ, D. (2009): *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. Praha: Galén.
- LEJSKA, M. (2003): *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido.
- MIKULAJOVÁ, M. (2003): Diagnostika narušeného vývoje řeči. LECHTA, V.

- a kol.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, s. 60–98.
- MIKULAJOVÁ, M. – RAFAJDUSOVÁ, I. (1993): *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: Dialóg.
- NOVÁK, A. (1999): *Vývoj dětské řeči: fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba*. Praha.
- THOROVÁ, K. (2006): *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- WOLFOVÁ, M. (2020): *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Brno: Host.

Internetové zdroje

- Autismus. *Nautis: Národní ústav pro autismus* [online]. ©2019 [cit. 2019-08-24].
Dostupné z: <https://nautis.cz/cz/autismus>
- EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders: Abstract. *Sciencedirect* [online]. Elsevier: ©2005 [cit. 2019-08-24].
Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0926641005000224?via%3Dihub>
- EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders: Research report. *Internet Archive* [online]. ©2014 [cit. 2019-08-24].
Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20070103065907/http://psy.ucsd.edu/~lshenk/mirrorneuronpaper.pdf>

NĚKOLIK POZNÁMEK KE KURIKULU ČEŠTINY JAKO DRUHÉHO JAZYKA PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Some Notes on Curriculum for Czech as a Second Language for Elementary Education

Darina Hradilová

Abstrakt: Na jaře 2021 bylo Národním pedagogickým institutem prezentováno Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání. Příspěvek se zaměřuje na vlastnosti kurikula a na jeho vztah k souvisejícím dokumentům, zejména k Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání a ke Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky. Snaží se ukázat, co toto kurikulum přináší do výukové praxe: jak jsou formulovány očekávané výstupy učení, čím je jejich dosažení podmíněno a jak je vybíráno učivo.

Klíčová slova: kurikulum; čeština jako druhý jazyk; plánování učení; výstup učení; obsah vyučování

Abstract: In the spring of 2021, the National Pedagogical Institute presented the Curriculum for Czech as a Second Language for Elementary Education. This paper focuses on its features and its relationship to related documents, in particular the Framework Education Programme for Elementary Education and the Common European Framework of Reference for Languages. It tries to show what this curriculum brings to teaching practice: how the expected learning outcomes are formulated, what determines their achievement and how the teaching content is selected.

Key words: curriculum; Czech as a second language; learning planning; learning outcomes; learning content

Úvodem

Jazyk je klíčovým nástrojem pro fungování ve škole i v komunitě. Prostřednictvím jazyka vzděláváme, jazykem vzdělávací aktivity organizujeme a jazykem vzdělávací

*proces řídíme a hodnotíme. Jazyk tvoří vzdělanost, uchovává ji a jazykem ji předáváme dál.*¹

Neznalost vyučovacího jazyka představuje jeden ze základních momentů, které mohou žáka ve výuce znevýhodnit. Neschopnost komunikovat a vnímat výklad může více či méně – podle typu předmětu – komplikovat situaci žáka i vyučujícího. Výuka češtiny pro žáky-cizince, resp. žáky s odlišným mateřským jazykem se nově může opřít o Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání (2021)², které bylo vytvořeno z iniciativy Národního pedagogického institutu. Tímto příspěvkem chceme poukázat na některé aspekty tvorby tohoto kurikula a chceme se zamyslet nad jeho výslednou podobou i nad tím, co přináší do školské praxe.

1 Vlastnosti a funkce kurikula

V obecné rovině lze na kurikulum nahlížet jako na „komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat“ (Walterová, 1994, s. 14). Cílem kurikula je tedy vytvořit rámec pro vzdělávací proces a stanovit jeho základní směřování ve smyslu plánování výuky, její realizace i jejího hodnocení³; J. Maňák (2007, s. 45) se v této souvislosti zmiňuje o tzv. fundamentálních kurikulech. V zahraničních i domácích odborných zdrojích se můžeme setkat s různými přístupy k tomu, jak kurikulum konkrétněji definovat a jak jej uchopit. V zásadě se jedná o dvě možná pojetí kurikula, a sice 1) kurikulum je dokument, který předepisuje, stanovuje, vyžaduje splnění určitých kritérií atd. a 2) kurikulum je soubor interakcí mezi vyučujícím a žáky, které probíhají nad určitým učivem/tématem. V intencích této dichotomie např. T. Harbo (1991, s. 248–249) rozlišuje kurikulum racionální (zprostředkující) a interaktivní (vstřícné). Kurikulum racionální je založeno na systematickém plánování učiva, stanovování vzdělávacích norem a jejich následném plnění.

- 1 „Language is a key feature in each of the contexts – school, community. In our educational systems, language does the educating, language organizes the educational activities, and language supervises, controls and evaluates the educational processes. And language, in a significant sense, creates education, perpetuates it, and reproduces it.“ (van Lier, 2004, s. 1)
- 2 Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání (dále jen KČDJ) bylo zveřejněno Národním pedagogickým institutem na jaře 2021. Jeho součástí je *Vstupní orientační test pro určení úrovně českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem v základním vzdělávání* a celý dokument je dostupný on-line. Autorka tohoto článku se na tvorbě kurikula podílela jako členka odborného týmu.
- 3 Srov. např. K. Graves (2008, s. 149): „[...] language curriculum covers ‘all the issues relating to the planning, implementation and evaluation.’“

Kurikulum interaktivní nemá předem stanoveny cíle, od kterých by se odvozoval obsah vzdělávání a metody vzdělávání, ale reflektuje průběh vyučovacího procesu, od něhož se operativně odvozují jeho cíle. V českém prostředí v podstatě podobně uvažuje S. Štech (2009, s. 105–115) o seriálním a integrovaném kurikulu, přičemž první z nich je přísně hierarchické, zatímco druhé je uspořádané tematicky, má tedy modulární strukturu, která umožňuje přesahy směrem k jiným vzdělávacím oblastem i směrem k praktickému životu, reaguje na proces výuky, a inklinuje tak k interaktivnímu modelu.

Budeme-li za základní kurikulární dokument považovat rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP⁴), můžeme konstatovat, že mají hierarchický preskriptivní charakter. Vytvářejí hierarchii jednotlivých vzdělávacích etap, oblastí a oborů a modelují tzv. klíčové kompetence, k nimž by měl vzdělávací proces směřovat. Pro každý vzdělávací obor pak vymezují očekávané výstupy učení, od nichž je odvozováno učivo, jehož prostřednictvím má být očekávaných výstupů dosaženo.⁵

Při vytváření KČDJ tak bylo první zásadní otázkou, jak ke kurikulu přistoupit z hlediska jeho typu. Zda usilovat o systémovou kompatibilitu s RVP, který definuje vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, v jejímž rámci se realizují vzdělávací obory *Český jazyk a literatura* (míněno jako mateřský jazyk) a *Cizí jazyk*, resp. *Druhý cizí jazyk* (míněno jiné jazyky než čeština). A zda je vůbec možné určité kompatibility dosáhnout, když čeština jako druhý jazyk klade na organizaci a průběh výuky odlišné nároky než výuka mateřského nebo cizího jazyka, a to i přesto, že v obecné rovině druhý jazyk vykazuje určité rysy jazyka mateřského i cizího, jak ukážeme dále. Výuka druhého jazyka má také jiné cíle než výuka jazyka mateřského nebo cizího. V tomto smyslu můžeme parafrázovat a do českého prostředí přenést výrok K. Graves (2008, s. 157)⁶, původně orientovaný na angličtinu jako druhý jazyk: nejde o to, aby žák zvládl napsat test z češtiny, ale jde o to, aby v češtině napsal test z dějepisu či přírodopisu. Ačkoli v současné době KČDJ není včleněno do RVP, reflektuje jeho charakter ve smyslu modelování očekávaných výstupů učení a s nimi svázaného vlastního učiva. Odklání se směrem k integrovanému či vstřícnému kurikulu (srov. zde výše) v tom smyslu, že je s ohledem na specifčnost výuky češtiny jako druhého

4 RVP jsou koncipovány jako samostatné dokumenty pro různé etapy vzdělávání a různé typy, tak např. RVP pro předškolní vzdělávání, RVP pro základní vzdělávání, RVP pro gymnázia, RVP pro střední odborné školy atd. RVP v aktuálním znění jsou dostupné on-line.

5 O hierarchičnosti RVP a podřízeném postavení samotného učiva v něm podrobně píše již dříve citovaný S. Štech (2009, s. 105).

6 „What matters is not whether she will be able to pass an examination ON English, but whether she can pass an examination on history or science and do so IN English.“

jazyka koncipováno modulárně, aby bylo možno flexibilně reagovat na individuální komunikační potřeby žáků. Přizpůsobovat plán výuky i výuku samotnou individuálním komunikačním potřebám žáků je ostatně jeden z nároků, které jsou kladeny na kurikulum jazykového vyučování.⁷

2 Čeština jako druhý jazyk a žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ)

Vyučování češtině jako druhému jazyku (resp. druhému jazyku obecně bez omezení na konkrétní jazyk) má svá specifika: střetávají se v něm prvky výuky cizího jazyka s prvky výuky mateřského jazyka. V tomto tvrzení vycházíme z ustáleného pojetí rozdílu mezi mateřským, cizím a druhým jazykem. Z podstaty věci je druhý jazyk pro žáka v momentě, kdy se mu začíná učit (nebo si ho osvojuvat), jazykem cizím. Podmínkami, za jakých druhý jazyk nabývá, a především svou funkcí se však blíží jazyku mateřskému. Jsme přesvědčeni, že pojmenování druhý jazyk není zamýšleno jako druhý v pořadí nabývání, ale druhý z hlediska funkčního: je to jazyk, který je používán v situacích typických pro jazyk mateřský. Cíle učení se cizímu jazyku jsou obvykle definovány tak, že budujeme schopnost „komunikovat s lidmi z různých kultur, chápat kulturní rozdíly a citlivě k nim přistupovat“⁸. U druhého jazyka pak nejde jen o pochopení kulturních zvyklostí a daností cílového jazyka, ale o integraci do komunity mluvčích tohoto jazyka. Jeho prostřednictvím se jedinec (ať už dospělý, nebo dítě) začleňuje do vnějšího prostředí a buduje si v něm své zázemí. R. Ellis (1994, 11–12)⁹ ho popisuje jako komunitní jazyk, ve kterém jsou většinově realizovány sociální interakce. Je tedy jazykem každodenní praktické komunikace, styku s úřady, vzdělávacího procesu i profesního života; ve všech těchto situacích se uplatňuje místo mateřského jazyka. Je nutno také zmínit, že užívání druhého jazyka je často vynuceno okolnostmi: druhým jazykem může být úřední jazyk určité oblasti, liší-li se od mateřského jazyka, ale také to může být jazyk cílové destinace v případě migrantů. Z funkčního vymezení odvozujeme také podstatu chápání i pojmenování

7 Srov. např. K. Graves (2008, 158): „Specific requirements of English language learners: [...] 6) Construction of individual student profiles that match needs [...]“.

8 Srov. např. S. Magnan (2007, s. 249): „As a nation, we have multiple goals for language learning: the ability to communicate with peoples of other cultures, to understand and be sensitive to cultural difference, and to analyze critically content and ideas from other nations.“

9 „In the case of second language acquisition, the language plays an institutional and social role in the community (i. e. it functions as a recognized means of communication among members who speak some other language as their mother tongue).“

druhého jazyka. Druhým jazykem není totiž vždy ten, který si jedinec osvojí jako druhý v pořadí. Nejde zde tedy o lineární časovou souslednost prvního, druhého a příp. dalšího jazyka; roli druhého jazyka může zastávat jazyk ovládnutý současně s prvním vzhledem k časovému pořadí, tak např. u bilingvních dětí z jazykově smíšených rodin, může to být ale také jazyk zvládnutý až jako třetí či čtvrtý v časovém pořadí. Status druhého jazyka se totiž odvozuje od toho, že si jej jedinec osvojuje podobným mechanismem a za podobných podmínek jako jazyk první, přičemž **je funkčně vnímán jako možný substituent prvního jazyka**, je to ten kód, v němž a jímž mluvčí žije, který jej obklopuje a k němuž se uchyluje právě v těch každodenních situacích, v nichž obvykle užíváme jazyk mateřský, resp. první.

Poté, co jsme vyložili naše chápání druhého jazyka, považujeme za nutné vyjasnit i obsah termínu žák s OMJ, který je pro tento text zásadní. Současná lingvodidaktika má k dispozici různé termíny, jimiž označuje žáky, kteří neovládají češtinu: v odborné literatuře si konkurují termíny žák-cizinec (srov. např. Šindelářová – Škodová, 2012) nebo žák s odlišným mateřským jazykem, tedy žák s OMJ (srov. např. Radostný a kol., 2011). Oba termíny se v odborném diskurzu používají a vůči oběma lze v kontextu situací běžných ve školské praxi vznést určité výhrady. Neznalost češtiny jako vyučovacího jazyka totiž může vykazovat i žák, který formálně, tj. z hlediska národnosti nebo státní příslušnosti, není cizincem. Takovou situaci lze pozorovat např. u dětí z národnostních menšin, které si jako první jazyk osvojují jazyk své komunity a školní docházku začínají s nedostatečnou znalostí češtiny. Žák s OMJ je termín širší než žák-cizinec, protože zahrnuje žáky s nedostatečnou znalostí češtiny, která je důsledkem jejich odlišného mateřského jazyka, bez ohledu na jejich status cizince, či naopak rezidenta. Ani jeden z obou zmíněných termínů se pak nevztahuje k poměrně specifické skupině žáků, jimiž jsou děti s českým občanstvím, s českým rodičem (či dokonce oběma rodiči), ale primárně komunikující jiným jazykem, např. v důsledku dlouhodobého pobytu v zahraničí a realizace části školní docházky / vzdělávání v jiném jazyce. Takoví žáci obvykle zvládají mluvený projev, pokud rodina nebo alespoň jeden rodič v soukromí s dítětem mluví česky, mívají však problémy s psaným projevem a se slovní zásobou, která jde nad rámec běžné každodenní rutiny. V takových případech se ale můžeme oprávněně domnívat, že cizí jazyk, jímž dítě komunikuje, převzal funkce mateřského jazyka, v důsledku čehož můžeme s určitou tolerancí soudit, že takové děti lze zahrnout do pojmu žák s OMJ.

3 Vymezení věkových a dovednostních skupin v KČDJ

I když budeme uvažovat o maximálně individuálním přístupu k žákům v tradičně organizované výuce mateřského nebo cizího jazyka, stále se bude jednat o relativně homogenní skupiny co do věku i co do míry řečových dovedností. V případě druhého jazyka s takovou homogenitou nelze počítat, a tudíž nelze ani vytvářet kurikulum, které by předpokládalo systematický stupňovitý nárůst řečových dovedností v korelaci s věkem. V praxi totiž může do školní docházky nastoupit žák s OMJ, který už navštěvoval českou mateřskou školu a je tak v řečových dovednostech zdatnější než žák, jenž do ČR a následně do školní docházky přišel v pozdějším věku, a je tak např. ve 14 letech naprostým začátečníkem. Uvažujeme-li tedy o věku a úrovni řečových dovedností jako o dvou proměnných, můžeme z jejich kombinací modelovat velmi odlišné nároky na výuku. Věk zde přitom sehrává zásadní roli, protože věkem a úrovní psychického vývoje je podmíněná míra kognitivních dovedností, na které se pak váží některé komunikační dovednosti.¹⁰

V jazykovém vyučování jsou řečové činnosti definovány jako recepce, produkce, interakce a mediace. V zásadě je tedy zachováno tradiční rozdělení na bázi aktivity mluvčího a na bázi smyslového zapojení. Rozlišují se dovednosti receptivní a produktivní a dále ty, u nichž dominuje realizace spojená se zvukovými podněty, tedy poslech a mluvení, nebo realizace spojená se zrakovými vjemy, tedy čtení a psaní. Řečové činnosti se tak odehrávají v prostoru vymezeném osami psanosti a mluvenosti, který můžeme dále parcelovat ve smyslu komunikačních aktivit, tedy recepce, produkce, interakce¹¹. Při takovém vymezení řečových činností je zřejmé, že dovednosti vázané na psaný text, tedy čtení s porozuměním a aktivní psaní jsou mnohem více závislé na psychickém vývoji žáka, resp. na jeho věku, než dovednosti realizované v mluvené podobě jazyka. Dítě, které je zralé pro nástup do školy, umí svým mateřským jazykem komunikovat, tedy rozumí mluvenému slovu, je schopno interakce v dialogu i samostatné produkce, přirozeně obsahem i rozsahem přizpůsobené/adekvátní právě věku, resp. věkem podmíněným kognitivním dovednostem a z nich vyplývajícím znalostem.

Kurikulum pro češtinu jako druhý jazyk je koncipováno obecně pro základní vzdělávání – tak jsou souhrnně formulovány očekávané výstupy učení a vzdělávací

10 Dovednost obecně chápeme jako schopnost aplikovat znalosti při procedurálním vykonávání určité činnosti. Definici dovednosti přejímáme z českého překladu publikace Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme (Džiková, 2002, s. 11). Dále tuto publikaci budeme uvádět a citovat pod zkratkou SERR.

11 Společný evropský referenční rámec klade v kontextu vývoje současné globální společnosti důraz také na nově definovanou dovednost tzv. mediace, tedy dovednost zprostředkovat informace či předat informace.

obsah předmětu, ovšem vzhledem k výše uvedeným limitům vyplývajícím z věku žáka kurikulum modeluje tři věkové skupiny, jimž by měl být přizpůsoben vyučovací proces, a to 1.–2. ročník, 3.–5. ročník a 6.–9. ročník (KČDJ, 2021, s. 3).¹² Rozdělení prvního stupně základní školy do dvou samostatných skupin bylo motivováno právě skutečností, že v průběhu 1. ročníku si i žáci, kteří jsou rodilými mluvčími češtiny, osvojují dovednost čtení a psaní v technickém smyslu, tj. učí se spojit písmeno s příslušným zvukem, následně je spojovat do slabik a celých slov, podobně psaní zvládají jako grafomotorický úkon bez nároku na ortografickou správnost nebo obsahovou kvalitu. Přímo v KČDJ (2021, s. 43) je zdůrazněno, že technické zvládnutí těchto dovedností není předmětem výuky v češtině jako druhém jazyce. Ve druhém jazyce je rozvíjeno, příp. procvičováno, ale je náplní předmětu český jazyk (KČDJ, 2021, s. 40), kterého se přirozeně účastní i žáci s OMJ. Ve 3.–5. ročníku je již možno počítat se zvládnutou gramotností, tudíž lze ve výuce čtení i psaní využívat. Přitom je ale třeba zdůraznit, že hlavní akcent je stále kladen na mluvenou komunikaci, kterou by si žák s OMJ měl osvojovat primárně. Modelování třetí skupiny pak souvisí s posunem v psychickém vývoji, jenž je provázen rozvojem celého bloku obecných kompetencí. Ty mají charakter velmi obecných znalostí různého druhu: od schopnosti učit se a chápat věci kolem sebe, což souvisí s mentálním vývojem a schopností abstraktního uvažování, přes praktické dovednosti až k osobnostním předpokladům souvisejícím s hodnotovými preferencemi, motivací nebo charakterovými vlastnostmi.¹³ Část těchto kompetencí je získávána vlastními či zprostředkovanými zkušenostmi nebo vzděláním, přirozeně se tedy rozvíjí a mění s věkem a má individuální charakter.

Vedle věkových skupin KČDJ (2021, s. 4) konstruuje také dvě dovednostní úrovně. Kurikulum pro češtinu jako druhý jazyk tak počítá se dvěma úrovněmi, resp. třemi, budeme-li počítat i úroveň nulovou, tj. počáteční. První úroveň lze ve stručnosti charakterizovat takto: projev je nesouvislý, omezuje se na jednoduché a krátké výpovědi, např. jednoslovné či dvouslovné reakce v dialogu, je vázán na kontexty, s nimiž má mluvčí zkušenost, tj. vlastní osoba, rodina, škola, předmět vlastního zájmu, a předpokládá velkou míru kooperace od komunikačního partnera. Na druhé úrovni už je žák schopen jednoduché samostatné komunikace, i když má stále ještě omezený repertoár gramatických prostředků a lexika. Stále ještě potřebuje nápomoc komunikačního partnera, ale pokud se mu jí dostává, je

12 K věkové stratifikaci podobně přistupuje Evropské jazykové portfolio, které vymezuje skupinu do 11 let, dále skupinu 11–15 let a 15–19 let. Vzhledem k tomu, že EJP a na něj navazující dokumenty typu Jazykový pas jsou založeny na uživatelském sebehodnocení, nevymezuje se zde samostatně skupina pro první dva ročníky ZŠ, kde se teprve rozvíjí schopnost čtení a psaní.

13 Struktura obecné kompetence je podrobně popsána v SERR (2002, s. 11–13).

schopen se zapojit do jednoduchých komunikačních výměn. Podporu potřebuje také pro porozumění psanému textu: útržkovitě rozumí textům v učebnicích, zejména pokud se může opřít o obrázkový doprovod. V KČDJ (2021, s. 4) se explicitně uvádí, že úrovně „záměrně nevyužívají škálu stanovenou Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky“. Přesto se domníváme, že takto modelované úrovně je možno zasadit do obecnějšího kontextu SERR.

Při snaze nahlédnout na úrovně KČDJ optikou úrovní SERR se můžeme opřít o zahraniční i domácí výzkumy, které srovnávaly nároky úrovní v SERR s dovednostmi mluvčích v jejich mateřském jazyce. Vzhledem k tomu, že zvládnutím druhého jazyka, který je pro žáka cizím jazykem, usilujeme o možnost komunikace s rodilými mluvčími a o integraci do kolektivu rodilých mluvčích, je toto srovnání relevantní. Budeme-li se pohybovat v tradičním rozpětí úrovní A1 až C2, můžeme vyloučit obě úrovně C. Jedná se totiž o úrovně tzv. zkušeného uživatele jazyka, kterým žáci základní školy nemohou být, protože pro dosažení těchto úrovní není klíčová prostá schopnost komunikace, třebaže velmi rozvinutá, automatizovaná, či dokonce intuitivní v případech např. bilingvních žáků. Zcela zásadní je zde řada dovedností podmíněných obecnou kompetencí (srov. zde výše), tedy mírou mentálních dovedností a zkušenostním portfoliem. Úrovně C vyžadují schopnost nakládání s abstraktními tématy, s rozsáhlými komunikáty vyznačujícími se složitou strukturou a komplexním užíváním jazykových prostředků. Jestliže budeme uvažovat o úrovních B, pak můžeme konstatovat, že jazyková zdatnost v rozpětí úrovní B1–B2 přibližně koreluje s dovednostmi rodilého mluvčího, který dokončil základní vzdělávání.¹⁴ Korelaci odvozujeme od popisu očekávaných výstupů učení v RVP pro základní vzdělávání a deskriptorů v SERR. Oba dokumenty se shodují v tom, že očekávají správné zacházení se zvukovou stránkou jazyka, dovednost formálně (gramaticky, slohově) správného a logicky uspořádaného projevu, který se v písmu i řeči realizuje prostřednictvím komunikátů s jasnou a přehlednou strukturou. Schopnost produkce i recepce rozsahem omezených a jasně strukturovaných komunikátů byla ověřena i terénním šetřením (srov. blíže Hradilová, 2020, s. 25–26). Pokud by tedy žák s OMJ byl na úrovni B1, byl by schopen se bez problémů začlenit do školní komunity a zvládnout komunikaci jak ve škole, tak mimo ni. To, že úroveň B1 je zcela dostačující pro komplexní integraci do komunity cílového jazyka, potvrzuje také skutečnost, že jazykové dovednosti na úrovni B1 jsou vyžadovány od žadatelů o získání českého občanství. Úrovně vymezené kurikulem tedy můžeme smyslně srovnávat pouze s úrovněmi A. Ty jsou tradičně členěny na A1 a A2, přičemž je nutno zdůraznit, že nově SERR počítá i s úrovní Pre-A1.

14 I zde můžeme konstatovat shodu s koncepcí EJP, které pro děti do 11 let počítá s dosažením maximální úrovně B1, pro niž jsou k dispozici deskriptory.

Ta je definována v inovované verzi SERR, v tzv. *Companion Volume* (2020, s. 46)¹⁵, a to jako mezník spočívající na polovině cesty mezi nulovou úrovní a úrovní A1). Na této úrovni ještě není mluvčí schopen samostatného generativního/productivního užívání jazyka, ale ovládá určitý repertoár izolovaných slov a předem formulovaných připravených obrátů. Můžeme se tedy domnívat, že nižší úroveň modelovaná kurikulem zhruba odpovídá úrovni Pre-A1 a úroveň vyšší má pak odezvu v A1. Ta je v SERR (2002, s. 34) definovaná jako „nejnižší úroveň generativního užívání jazyka“, na níž je mluvčí schopen zvládnout jednoduché komunikační situace, které se přímo dotýkají jeho potřeb a témat, s nimiž je obeznámen. Dokáže jednoduše a krátce formulovat otázky, aby získal informace, nebo je samostatně předat. Přitom je odkázán na vstřícnost komunikačního partnera: jeho komunikační úspěch je podle SERR (2002, s. 76) podmíněn tím, že „mluvčí hovoří přímo k němu/ní s jasnou výslovností, pomalu a podle potřeby opakuje patřičné části promluvy“.

Jestliže z výše uvedeného poměrně zřetelně vystupuje korelace mezi úrovněmi vymezenými kurikulem a úrovněmi Pre-A1 a A1, je na místě se ptát, proč tyto úrovně nemají být vztaženy k těm podle SERR. Autorský kolektiv kurikula v této souvislosti odkazuje na to, že SERR je koncipován pro cizí jazyk, nikoli pro druhý jazyk (KČDJ, 2021, s. 3), který je obvykle nabýván jiným mechanismem a s jinými cíli (srov. zde výše). Domníváme se, že jako argument může posloužit i specifičnosti cílové skupiny i školské komunikace¹⁶ jako takové. SERR obecně nepočítá s tzv. *young learners*, kteří jsou zejména v souvislosti s výukou angličtiny jako druhého jazyka obecně definováni jako studující, kteří nedosáhli 18 let, případně bývají vyčleněni horní věkovou hranicí 11–12 let¹⁷, po jejímž překročení jsou do 18 let označováni jako *teenagers*. Deskriptory v SERR (2002, s. 50) jsou tak postaveny na situacích, které jsou specifikované jako tzv. vnější kontext užívání jazyka a jsou očekávatelné u dospělého, resp. plnoletého člověka, nemohou ovšem být realizovány (nebo obvykle nejsou realizovány) dítětem navštěvujícím základní školu. Typicky jsou to institucionální komunikační situace, tedy komunikace s úřady, s lékařem, v zaměstnání apod. Zatímco tyto typy komunikačních situací dětmi či mladistvými realizovány nejsou, je třeba uvažovat o situacích typických pro školskou komunikaci, příp. pro komunikaci při volnočasových mimoškolních

15 „Pre-A1 represents a ‘milestone’ half way towards Level A1, a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions.“

16 Ke specifikům školské komunikace srov. podrobně J. Svobodová (2003).

17 Srov. např. J. Bland (2015, s. 1): „The expression young learners is applied to children from the age of three to twelve.“ Podobně A. Pinter (2012, s. 104): „Taking a broad educational definition of childhood, the upper age limit can be defined at around the age of 12, when children complete their primary / elementary education.“

aktivitách. Očekávaná komunikační aktivita žáků s OMJ se tak od konceptu SERR liší nejen tím, v jakých situacích probíhá, ale také jazykovými prostředky, které se v ní uplatňují. Jak ukážeme dále, jedná se o dvě extrémní polohy z hlediska volby jazykových prostředků. Na jedné straně je to těsný kontakt s běžně mluveným jazykem, který – zvláště v dětském prostředí – obsahuje řadu nestandardních jazykových prostředků, na straně druhé jde o potřebu osvojit si poměrně specializovanou slovní zásobu v jednotlivých školních předmětech. Oba typy jazykových prostředků jsou z hlediska osvojování si cizího jazyka předpokládány až od úrovně B1, zatímco žák-cizinec by je v zájmu zdárného zapojení do vyučování i do kolektivu měl začít zvládat od samotného počátku osvojování si druhého jazyka.

4 Očekávané výstupy učení a modelování učebního obsahu

Způsob, jakým jsou v KČDJ formulovány očekávané výstupy učení, koresponduje s tím, jak jsou tradičně pojímány deskriptory řečových dovedností v SERR (2002, např. s. 60) a jak jsou rozpracovány pro češtinu jako druhý jazyk v Evropském jazykovém portfoliu¹⁸. Jsou založeny na tzv. „can-do statements“, tedy na tom, že deklarujeme, jaká konkrétní zadání uživatel jazyka na určité úrovni zvládne.¹⁹ Pro zpřesnění jsou obvykle doplněny specifikací, v jaké komunikační situaci nebo v jakém kontextu má být úkol splněn, a často jsou ilustrovány konkrétním příkladem. EJP tak dovednostní deskriptory formuluje např. takto: „*Umím se zeptat na osobní otázky a umím na tyto otázky odpovědět. Příklad: Odkud jsem, kde bydlím, kdo jsou moji rodiče.*“²⁰ KČDJ formuluje očekávaný výstup učební pro mluvení na první úrovni např. tak, že „*zachytí známá slova, když se někdo představuje (např. Ahoj, Já jsem Alex, Je mi 8, Chodím do 1. C)*“, na druhé úrovni „*zachytí klíčové informace, pokud někdo jednoduše vypráví o sobě*“ (KČDJ, 2021, s. 8).

Očekávané výstupy učení jsou strukturovány podle tematických okruhů vždy pro každou věkovou kategorii samostatně. V rámci tématu a věkové skupiny jsou pak formulovány jednotlivé výstupy pro každou z řečových dovedností formou, jakou jsme výše popsali. K řečovým dovednostem je přistupováno na základě toho, zda jsou realizovány mluvenou, nebo psanou podobou jazyka. Pro mluvený jazyk

18 Evropské jazykové portfolio (dále jen EJP) v češtině a obsahující i češtinu jako druhý jazyk bylo vytvořeno pod záštitou Národního ústavu pro vzdělávání (dnes Národní pedagogický institut) a je dostupné on-line.

19 V případě sebehodnocení sám uživatel deklaruje, jaké komunikační situace a úkony je schopen zvládnout, a může tak definovat svou aktuální úroveň, příp. sledovat svůj jazykový pokrok.

20 <https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/a1/pro-ucitele/deskriptory-pro-cestinu-jako-druhy-jazyk/#situaceFilterForm>

se počítá s mluvením, porozuměním a interakcí, do oblasti komunikace vázané na psanou podobu jazyka pak patří čtení a psaní. Kromě uvedených dovedností jsou ke každému tematickému okruhu definovány také kompenzační strategie a sociokulturní dovednosti, kterým se budeme níže věnovat samostatně. Vedle očekávaných výstupů učení jsou formulovány také předpoklady jejich dosažení, což považujeme za mimořádně důležité. Je-li totiž uveden např. výstup „*reaguje neverbálně i verbálně na větší množství otázek, které se týkají jeho/jejích školních věcí a jeho/její osoby (např. Čí to je? – Moje., Kde máš aktovku? – Tady. / Nevím., To je tvoje? – Ano, to je moje.)*“ (KČDJ, 2021, s. 11), může bez další specifikace vyvolávat dojem, že má žák s OMJ na otázky uvedeného typu reagovat ve stejném komunikačním módu jako ostatní žáci, kteří jsou rodilými mluvčími češtiny. Žák s OMJ na první i druhé úrovni ale potřebuje značnou podporu a nápomoc komunikačního partnera. Na úrovních Pre-A1 a A1 na ni upozorňuje i SERR (2002, s. 76), podle něhož nerodilý mluvčí na úrovni A1 „... *při komunikaci zcela závisí na opakování v pomalejším tempu*“. Tak se tedy na úrovni A1 předpokládá, že nerodilý mluvčí „dokáže porozumět ... pokud chápavý mluvčí hovoří přímo k němu/ ní s jasnou výslovností, pomalu a podle potřeby opakuje patřičné části promluvy“ (SERR, *tamtéž*). Zdůraznění komunikační solidarity je nezbytné nejen pro úplnost a budoucí funkčnost kurikula, ale je nezbytností také v kontextu toho, že čeští rodilí mluvčí jsou ne vždy ochotní a schopní náležitě reagovat na kompenzační strategie užívané mluvčími s nedostatečnou jazykovou kompetencí (srov. Hradilová, 2020, s. 39–42 nebo zde níže).

5 Selekce učiva: slovní zásoba a gramatické jevy

Kurikulum je v užším slova smyslu chápáno jako vymezení toho, co a jak bude vyučováno, jaký bude obsah výuky, jak bude uspořádán a jakou formou bude zprostředkován žákům.²¹ V intencích tohoto přístupu KČDJ (2021, s. 2) obsahuje celkem 10 tematických okruhů, jejichž skladba reaguje na potřeby žáků s OMJ, tedy reflektuje specifika školské komunikace a potřebu integrovat žáka s OMJ do výuky a umožnit mu začlenění do žákovského, resp. obecně dětského kolektivu, tedy nejen ve škole, ale i při mimoškolních volnočasových aktivitách. Jedná se přitom o následující témata: *Seznamování, Třída, Škola, Rodina, Co rád/-a dělám, Čas, Stravování, Lidské tělo, Místo, kde žiju, Příroda*. Bezprostředně se žákovských potřeb dotýkají témata *Třída* a *Škola*, která kladou důraz na zvládnutí komunikačních

21 Srov. např. D. Nunan (1988, s. 159): „[...] a specification of what is to be taught in a language programme and the order in which it is to be taught.“

situací typických pro školní prostředí. Žák s OMJ by měl být schopen reagovat na pokyny související s procesem výuky, měl by se orientovat v prostředí školy ve smyslu typických lokací (třída, šatna, jídelna) a měl by zvládnout slovní zásobu vztahující se k potřebnému školnímu vybavení (kniha, sešit, penál apod.), tj. „*reaguje krátce verbálně nebo neverbálně na otázky týkající se jeho/jí osobně a školního provozu (např. Co máš první hodinu? Matiku., Máš rozvrh hodin? (odpoví, nebo ukáže)*“; „*zachytí klíčové informace, pokud mluví jednoduše popisuje školu nebo mluví o provozu ve škole (např. o vyučovacích hodinách a přestávkách – První hodinu je tělocvik a potom je přestávka.)*“ (KČDJ, 2021, s. 14). Již výše jsme uvedli, že žáci s OMJ se tak při osvojování si češtiny jako druhého jazyka setkávají s lexikem, jež pro danou dovednostní úroveň není typické. Jedná se o slovní zásobu související se školním životem, která má často hovorový až nespisovný charakter, a dále se jedná o specializovanou slovní zásobu související s obsahem vzdělávání. Žák s OMJ si tak osvojuje základní terminologii školních předmětů (přirozeně pouze selektivně a pouze jako izolovaná slova), která je ale mimo úroveň jeho obecné jazykové kompetence.²² I ostatní témata přihlížejí k potřebám komunikanta-žáka, např. téma *Jídlo a stravování* zahrnuje obraty související se stravováním ve školní jídelně: očekáváme, že žák „*reaguje na běžné fráze ze školní jídelny a fráze spolužáků, (např. Chceš? – Ano., Dej si. – Děkuju, nechci., Ještě? – kývne)*“ (KČDJ, 2021, s. 26).

S jednotlivými tématy je provázáno gramatické učivo, jehož struktura je nedílnou součástí kurikula pro realizaci jazykově/komunikačně zaměřených vzdělávacích oborů. Je přirozené, že obsahová témata musí být uchopena adekvátními jazykovými prostředky, jimiž máme na mysli jednak potřebnou slovní zásobu, jednak gramatické nástroje, které umožňují její funkční využití; v zahraničních materiálech je tak dokonce explicitně zmiňováno gramatické kurikulum²³. KČDJ tak v položce *Učivo*, která je odvozována od zastřešujících témat, konkretizuje nejen lexikum, které by v rámci tématu mělo být osvojeno, ale také gramatické prostředky, jež jsou, jak se ostatně přímo v kurikulu píše, „*ve službách komunikace*“ (KČDJ, 2021, s. 42).

KČDJ prezentuje témata a s nimi spojené gramatické učivo v ideální souslednosti, kdy na sebe gramatické jevy navazují a postupně se jejich repertoár rozšiřuje. Učitel pracující s kurikulem by vždy měl mít na paměti, že úrovně, které jsou v něm popsány, jsou úrovně agramatické – tedy žák ani po probrání určitého tématu (dokonce ani na vyšší úrovni) nemusí gramatické jevy uvedené v kurikulu

22 Mimo požadavky spojené obecně s úrovněmi A je také schopnost reagovat na ostatní projevy nespisovnosti, které mohou být realizovány v rovině zvukové i tvaroslovné.

23 Srov. K. Graves (2008, s. 159): „[...] a specific way to conceptualize what language is and how language is learned so that materials can be selected or prepared for the classroom. Thus we have the GRAMMATICAL SYLLABUS [...]“.

ovládat v úplnosti. Žák tedy nezná a neumí používat celá deklinační nebo konjugační paradigmaty, ale zná izolované tvary, které jsou důležité pro jeho komunikační potřebu. Jako ilustrativní příklad zde citujeme popis gramatického učiva k tématu *Třída* (KČDJ, 2021, s. 13):

- „pojmenovává školní pomůcky a věci ve třídě v 1. pádě j. č. (*To je tužka.*), popř. v pomnožném tvaru (*To jsou nůžky.*), u vybraných slov i v mn. č. (*To jsou pastelky/vodovky/přezůvky.*)
- rozděluje podstatná a přídavná jména (barvy) podle gramatického rodu, používá ukazovací zájmena (*ten, ta, to, ty*)
- používá správný gramatický rod zájmena *můj* (*můj sešit – moje tužka – moje lepidlo*)
- rozumí, že se ve 4. pádě j. č. mění koncovky podstatných a přídavných jmen ženského rodu (*tužka, židle, modrá*)
- 4. pád chápe jako spojení slovesa, např. *mít*, a podstatného jména
- aktivně používá 4. pád známých podstatných a přídavných jmen (která se objevují ve frázích spojených s tématem), např. *V penálu mám tužku a lepidlo. Nemám červenou pastelku. Zapomněl/a jsem přezůvky.*
- používá sloveso *být, mít* (v kladu a záporu) ve všech“

Gramatické učivo je pojato výběrově a se zaměřením na ty jevy, které jsou klíčové proto, aby žák uměl vyjádřit základní obsahy, jež se ho přímo dotýkají, a aby takovým obsahům porozuměl.

6 Kompenzační strategie a podmínky pro splnění očekávaných výstupů učení

Již dříve jsme uvedli, že očekávané výstupy učení, které KČDJ nastavuje, nelze absolutizovat; naopak je třeba mít ve výuce i při hodnocení žáka na paměti, že naplnění konkrétních výstupů můžeme očekávat pouze při splnění určitých předpokladů směrem k žákům s OMJ. Základní předpokladem je solidarita komunikačního partnera, která je založena na jeho vstřícném řečovém chování. Při komunikaci s nerodilým mluvčím, a to bez ohledu na jeho věk, ovšem s ohledem na míru komunikační zdatnosti, by měl rodilý mluvčí vždy volit jako komunikační kód neutrální spisovnou češtinu a pomalejší řečové tempo. Výzkumy, které byly směrem k chování rodilého mluvčího v komunikaci s cizinci učícími se česky provedeny dříve (srov. Hradilová, 2020, s. 39–42), ukázaly, že čeští rodilí mluvčí svůj obvyklý komunikační mód cizinci nepřízpůsobují. Dokonce nejsou schopni se komunikačně

přizpůsobit ani tehdy, když nerodilý mluvčí uplatní některou z kompenzačních strategií a explicitně požádá o nápomoc v komunikaci. V tomto ohledu je třeba maximálně využít možností vzdělávací praxe a edukovat jak nerodilé mluvčí, tedy jaké kompenzační strategie mohou používat a jak je mají používat, tak i rodilé mluvčí, aby byli na komunikaci s nerodilým mluvčím připraveni a dokázali komunikaci vést efektivně. KČDJ u každého tématu formuluje i vhodné kompenzační strategie, jimiž může žák s OMJ vyrovnat nedostatky ve svých komunikačních dovednostech. KČDJ uvádí dva možné způsoby realizace kompenzačních strategií, a to ty nejjednodušší a neobvyklejší: tedy žák/žákyně s OMJ „*dokáže dát verbálně či neverbálně najevo, že rozumí či nerozumí*“, na vyšší úrovni pak „*v případě potřeby jednoduše požádá o zopakování informace, pomalejší tempo řeči či vysvětlení neznámého výrazu*“ (KČDJ, 2021 s. 7). Právě adekvátní reakce na žádost o zpomalení a reformulaci nesrozumitelné konstrukce by měla být cíleně trénována v rámci výuky mateřského jazyka, případně multikulturní výchovy. Cílem by tak měla být nejen otevřenost k příslušníkům jiných kultur, tj. jiných jazyků, zvyků atd., ale i schopnost zprostředkovat vlastní jazyk a skrze něj vlastní kulturu a její hodnoty. Soudíme, že ochota členů cílového společenství komunikovat s nově přichozími tak, aby komunikace byla efektivní, představuje pro integraci příchozích cizinců zásadní moment. KČDJ formuluje i potřebné sociokulturní dovednosti, které by si žáci s OMJ měli osvojit. V rámci sociokulturní kompetence se např. předpokládá, že žák s OMJ již od počátku „*rozumí základním školním pravidlům a slovesům s nimi spojeným – co může, musí, nesmí, a chová se podle nich, respektuje pravidla třídy (např. ví, kdy se má hlásit), rozumí neobvyklejším gestům učitele/učitelky, respektuje spolužáky a spolužačky, vyučující a další personál školy*“ (KČDJ, 2021, s. 12). Má-li se příchozí cizinec naučit češtině jako druhému jazyku a poznat a respektovat kulturní zvyklosti/pravidla naší společnosti, bylo by zcela jistě přínosné, kdyby se i členové domácí komunity naučili, jak právě jazyk a zacházení s ním nerodilým mluvčím usnadnit a jak s nimi cílovým jazykem komunikovat. Prožitek z úspěšně realizované komunikace v cílovém jazyce má beze sporu významný motivační efekt pro další učení se jazyku.

Závěrem

Cílem našeho příspěvku bylo zamyslet se nad vznikem KČDJ a nad jeho výslednou podobou. Ukázali jsme, že se jedná o kurikulum vstřícné s modulární strukturou, které je kompatibilní se stávajícími kurikulárními dokumenty, zejména s RVP pro

základní vzdělávání, v němž jsou definovány vzdělávací obory *Český jazyk a Cizí jazyk*. Současně jsme se také ukázali, že i když úrovně, jež jsou v něm modelovány, nemají a s ohledem na specifika druhého jazyka osvojovaného žáky s OMJ nemožnou sledovat obecně přijímané úrovně podle SERR, velmi dobře s nimi korespondují. První úroveň odpovídá úrovni Pre-A1, vyšší úroveň vykazuje ekvivalenci s úrovní A1. Potenciálně jsou tedy obě úrovně schopné implementace do systému úrovní dle SERR, s nimiž se v jazykovém vyučování pracuje. Důležitost této korelace spatřujeme v tom, že kurikulum je tak propojitelné s dalšími dokumenty důležitými pro jazykové vyučování, např. s Evropským jazykovým portfoliem, které může být ve výuce využito k monitorování pokroku žáka a k jeho motivaci. Prezentovali jsme též volbu témat, která tvoří základní strukturu kurikula, a pokusili jsme se nastínit mechanismus selekce gramatického učiva příslušejícího ke konkrétním tématům.

Kurikulum pro češtinu jako druhý jazyk bylo zveřejněno na jaře 2021 – může tedy být ve školské praxi významnou oporou a vodítkem zejména v kontextu organizačních změn v jazykovém vyučování a v podpoře žáků s OMJ. Od září 2021²⁴ totiž mají nově školy povinnost poskytnout svým žákům s OMJ výuku češtiny (úvodní intenzivní kurz v rozsahu až 200 výukových jednotek, následně i navazující pravidelnou výuku, která podpoří žákovskou integraci do kolektivu cílového jazyka). V této souvislosti lze předpokládat, že se do výuky češtiny jako druhého jazyka na základních školách zapojí více pedagogů, než tomu bývalo dříve, a lze předpokládat, že tito učitelé budou poptávat informace, metodiku či v obecném smyslu „návod“, jak k žákům s OMJ přistupovat a jak jejich výuku vést. Takovým návodem může být právě KČDJ, které učitelům předkládá jasný výukový rámec spočívající v očekávaných výstupech učení a učivu samotném, tedy ukazuje témata i s příslušnou slovní zásobou, gramatickým učivem a dalšími náležitostmi. Tím nejdůležitějším prvkem pro vyučující, kteří povedou výuku podle kurikula na základních školách, je však metodické upozornění, že obě úrovně jsou agramatické a že se nepředpokládá, že žák gramatické jevy obsažené v kurikulu zvládne v systémové úplnosti. Z praktických konzultací a z dotazů učitelů totiž soudíme, že očekávání vyučujících a nároky kladené na žáky s OMJ jsou často naddimenzované. Ze stejného důvodu považujeme za klíčovou součást výstupů učení, které kurikulum prezentuje, pasáž o předpokladech jejich naplnění, totiž poučení o komunikační solidaritě ze strany rodilých mluvčích. Komunikační vstřícnost a z ní plynoucí komunikační úspěch, či naopak frustrace z neúspěchu, mohou totiž zásadním způsobem ovlivnit motivaci k učení se druhému jazyku a jejím prostřednictvím celkovou úspěšnost při nabývání příslušného jazyka.

24 Podmínky jsou upraveny vyhláškou č. 271/2021 Sb.

Potřebu poučit včas již ve výuce na základní škole rodilé mluvčí o tom, jak správně komunikovat s nerodilým mluvčím, který se učí cílovému jazyku, vnímáme jako velmi naléhavou a domníváme se, že by mohla obohatit vyučování češtiny nejen jako mateřského jazyka, ale také jako druhého jazyka.

Literatura a použité zdroje

- BLAND, J. (2015): *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. Bloomsbury: Bloomsbury Academic Publishing.
- DZIKOVÁ, H. (ed.) (2002): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- HARBO, T. (1991): Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika, Časopis pro pedagogické vědy*, ročník 69, č. 3. s. 247–255.
- HRADILOVÁ, D. (2020): *Role rodilého mluvčího v cizojazyčné komunikaci*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- LIER, VAN L. (2004): *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- MAGNAN, S. S. (2007): Reconsidering communicative language teaching for national goals. *The Modern Language Journal*, ročník 91, č. 2, s. 249–252.
- MAŇÁK J. (2007): Modelování kurikula. *Orbis Scholae*, ročník 1, č. 1, s. 40–53.
- PINTER, A. (2012): Teaching Young Learners. In BURNS, A – RICHARDS, J. C. (eds.): *A Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RADOSTNÝ, L. a kol. (2011): *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta, ops.
- SVOBODOVÁ, J. (2003): *Specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. – ŠKODOVÁ, S. (2012): *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- ŠTECH, S. (2009): Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika, Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, ročník 35, č. 2, s. 105–115.
- WALTEROVÁ, E. (1994): *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova Univerzita, 1994.

Elektronické zdroje

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors [online]. Council of Europe: 2018. [cit. 2021-08-25] Dostupné z <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

Evropské jazykové portfolio [online]. [cit. 2021-08-25] (European Portfolio of Languages.)

Dostupné z <https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/a1/pro-ucitele/deskripty-pro-cestinu-jako-druhy-jazyk/>

GRAVES, K. (2008): The Language Curriculum: A Social Contextual Perspective. *Language Teaching* [online], ročník 41, č. 2, s. 147–181. [cit. 2021-08-25]

Dostupné z http://www.scottsclasses.com/uploads/6/9/0/3/6903668/the_language_curriculum_-_a_social_contextual_perspective.pdf

Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání (2021) [online]. Národní pedagogický institut České republiky. [cit. 2021-08-25] (Curriculum of Czech as a Second Language for Elementary Schools.)

Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>

NUNAN, D. (1988): *Syllabus Design* [online]. Hong Kong: Oxford University Press. [cit. 2021-08-25].

Dostupné z https://scholar.google.com/scholar?hl=cs&as_sdt=0%2C5&q=Nunan%2C+D.+%281988%29.+Syllabus+design.&btnG

VYHLÁŠKA ze dne 18. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb., vyhlášky č. 256/2012 Sb., vyhlášky č. 197/2016 Sb., vyhlášky č. 243/2017 Sb., vyhlášky č. 140/2018 Sb. a vyhlášky č. 196/2019 Sb. a vyhlášky č. 271/2021 Sb. [online]. [cit. 2021-08-25] (Decree on Compulsory School Attendance.)

Dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/48-2005-1.9.2021.pdf>

NOWY EGZAMIN MATURALNY W POLSKIEJ SZKOLE PONADPODSTAWOWEJ – KONCEPCJA, PERSPEKTYWY, ZAGROŻENIA

New Matural Exam in Polish Sub-Primary School – Concept, Perspectives, Risks

Paweł Sporek

Streszczenie: Artykuł odnosi się do organizacji kształcenia ponadpodstawowego w polskiej szkole, a zwłaszcza reformowanego systemu egzaminowania. Tekst został poświęcony analizie koncepcji egzaminu maturalnego z języka polskiego, który w nowej formule ma obowiązywać od 2023 roku. Omówiony został egzamin pisemny (na poziomie podstawowym i rozszerzonym) i ustny, także w odniesieniu do Podstawy programowej. Zaprezentowany materiał został poddany analizie krytycznej, ukazany w odniesieniu do tradycji dydaktycznej oraz na tle rozmaitych uwarunkowań, m.in. dydaktycznych, ale także kulturowo-społecznych.

Słowa kluczowe: Podstawa programowa; matura; dydaktyka literatury i języka polskiego; system edukacji; egzaminowanie; ocenianie

Summary: The article refers to the organization of secondary education in Polish schools, especially the reformed examination system. The text is devoted to the analysis of the concept of the Polish matriculation (matura) examination, which will apply in the new formula from 2023. The written exam (at the Basic and advanced level) and the oral exam were discussed, also in relation to the core curriculum. The presented material has been subjected to a critical analysis, shown in relation to the didactic tradition and against the background of various conditions, incl. Educational, but also cultural and social.

Key words: core curriculum; high school diploma; didactics of literature and Polish language; education system; examination; assessment

Wprowadzenie

Kolejna reforma w polskiej edukacji przyniosła ze sobą zmiany strukturalne i programowe. Likwidacja trzyletniego gimnazjum (po sześcioklasowej szkole podstawowej) była drogą do przywrócenia znanego w rodzimej oświacie podziału na ośmioletnią szkołę podstawową oraz czteroklasowe liceum. Konsekwencją tych zmian, wyrastających z negatywnej oceny polskiej szkoły (choć nie popartej żadnymi badaniami, a nawet wbrew wynikom polskich uczniów uzyskiwanych w badaniach PISA; *Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów wyniki badania PISA 2015 w Polsce*, 2017), była także reforma programowa – na jej mocy ogłoszone zostały nowe podstawy programowe dla wszystkich typów szkół (2017, 2018). Logicznym następstwem było wypracowanie również nowych formuł egzaminu ósmoklasisty i maturalnego (na zakończenie szkoły licealnej i równoległego, pięcioletniego technikum). Przedmiotem niniejszego tekstu będzie analiza formuły tego ostatniego egzaminu, który, wyrastając z założeń nowej *Podstawy programowej* z 2018 roku, w znaczący sposób wpływa na sposób pracy nauczycieli i uczniów w szkole ponadpodstawowej oraz koncepcję edukacji i formę sprawdzenia wiedzy oraz umiejętności uczniów kończących szkołę.

Publikacja informatora maturalnego

Na wstępie rozważań trzeba zaznaczyć, że formuła nowego egzaminu została opublikowana w marcu 2021 roku, a zatem praktycznie pod koniec klasy drugiej uczniów, którzy jako pierwsi przystąpią do nowej matury (dwa dokumenty: *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*; *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu dodatkowego (część pisemna na poziomie rozszerzonym) od roku szkolnego 2022/2023*)¹. Jest to o tyle istotne, gdyż w tym świetle oczywistym jest, że konstruowanie podstawy nie szło w parze z przygotowaniem kształtu egzaminu, który został wypracowany znacznie później. Drugą ważną konsekwencją jest fakt, iż zarówno nauczyciele, jak i uczniowie przez ponad półtora roku realizowali wytyczne dokumentu ministerialnego w nieświadomości tego, jak będzie wyglądał sam egzamin. Tym samym jeden z kluczowych celów edukacji licealnej - orientacja na skuteczne przygotowanie do matury - przez dłuższy czas sytuował się poza świadomością najważniejszych podmiotów kształcenia – nauczyciela

1 Pierwszy z dokumentów będzie oznaczany w artykule skrótem Inf. pp, drugi Inf. pr.

i ucznia. Poloniści zmuszeni byli do działania w próżni, zdani jedynie na własne intuicje i podpowiedzi autorów podręczników oraz wydawców – dodać trzeba – również nieświadomych koncepcji egzaminu. Teleologia – kluczowy i najbardziej podstawowy element dydaktyki szkolnej – nieprzemyślaną decyzją ministerialną i nazbyt pośpiesznym wdrożeniem w życie reformy został zepchnięty na dalszy plan, wyrugowany z pola widzenia przez materiał nauczania i treści kształcenia. Na pierwszy plan został wydobyty zaś prawie na półmetku edukacji szkolnej rocznika licealnego, który jako pierwszy ma zmierzyć się z koncepcją nowej matury. Dodać jeszcze trzeba, że choć za opracowanie *Informatorów* odpowiedzialny był wieloosobowy zespół głównie pracowników Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i rozmaitych Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych, to jednak trudno w jego składzie znaleźć osoby o uznanym dorobku naukowym w zakresie dydaktyki literatury i języka polskiego. Ten fakt niewątpliwie ma swoje przełożenie na opracowanie koncepcji egzaminów, od których należałoby wymagać, aby respektowały założenia nowoczesnej dydaktyki przedmiotowej.

Pisemny egzamin maturalny

Nowy egzamin odbywać się będzie od roku szkolnego 2022/2023. Jak wynika z *Informatora maturalnego*, utrzymana została idea egzaminu z języka polskiego na **poziomie podstawowym** (obowiązkowym dla wszystkich uczniów) oraz **rozszerzonym** (zdawać go mogą uczniowie, którzy z wyboru realizują przedmiot w rozszerzonym wymiarze godzin). Autorzy wspomnianego *Informatora* zaznaczają, że ma on się odbywać w odniesieniu do wymagań z *Podstawy programowej*, w oparciu o wskazane w niej zestawy lektur na obu poziomach.

1/ Poziom podstawowy

Egzamin na poziomie podstawowym jest przewidziany na 240 minut i składa się z trzech części. Część I nosi tytuł *Język polski w użyciu* i w założeniu ma sprawdzać „umiejętność odczytywania, porównywania, analizowania, syntetyzowania, uogólniania problematyki dwóch tekstów nieliterackich” (Inf. pp., s. 22). Część II to *Test historycznoliteracki*, który ma skontrolować „znajomość zagadnień z historii literatury i rozumienia procesów w niej zachodzących” (Inf. pp., s. 22). Całości dopełnia część III – *Wypracowanie*, która ma polegać na tworzeniu wypowiedzi argumentacyjnej.

Część *Język polski w użyciu* i *Test historycznoliteracki* zawierać ma zadania zamknięte (wielokrotnego wyboru, typu prawda-fałsz, zadania na dobieranie) i otwarte (wymagana samodzielnie sformułowana odpowiedź). Wśród zadań otwartych przewidziano również zredagowanie krótkiego tekstu – notatki syntetyzującej (60–90 wyrazów) opartej na podanych tekstach, której zawartość ma wyznaczać odpowiednie polecenie z arkusza.

Jak można przeczytać w *Informatorze* (Inf. pp., s. 24–25), w arkuszu *Język polski w użyciu* sprawdza się użycie środków retorycznych/językowych, łączenie rozmaitych obszarów wiedzy i umiejętności wskazanych w *Podstawie programowej*. Zadania opierają się o podane w arkuszu teksty, ale także odsyłają do innych utworów, które wymagają zestawienia z tymi podanymi w arkuszu. Maturzysta na zadane pytania ma odpowiadać własnymi słowami, tłumaczyć rozumienie określonych sformułowań, uzasadniać i argumentować stanowisko, odnosić się do danych stwierdzeń, ale także zwracać uwagę na rozwiązania kompozycyjne, wreszcie tworzyć wspomnianą notatkę syntetyzującą. Pytania skonstruowane są większości tak, aby maturzysta mógł pracować w odniesieniu do obu zamieszczonych w arkuszu tekstów. Rozwiązując poprawnie wszystkie zadania z tego bloku zdań uczeń może uzyskać 19% z wszystkich możliwych do zdobycia punktów na egzaminie maturalnym.

Część *Test historycznoliteracki* odwołuje się w różnym stopniu do dzieł (w tym wiedzy o nich) przynależnych do każdej z epok/okresów literackich. Zaznaczyć trzeba, że najwięcej punktów uczeń może zdobyć za znajomość romantyzmu, pozytywizmu, Młodej Polski, dwudziestolecia międzywojennego oraz literatury wojny i okupacji. Licealista, który poprawnie rozwiąże tę część egzaminu może uzyskać 31% z punktów możliwych do zdobycia na podstawowej maturze z języka polskiego (Inf. pp., s. 25–26). Zdecydowana większość pytań wsparta jest tekstami kultury zamieszczonymi w arkuszu. Wymagają one odwołań do zamieszczonych dzieł, ale także znajomości utworów z listy tekstów obowiązkowych, które uczeń przystępujący do egzaminu musi znać. W pytaniach zakłada się, że maturzysta ma znać treść tych utworów, bohaterów, problematykę oraz potrafi ujmować je w rozmaitych kontekstach. Zadania wskazują także na potrzebę znajomości pojęć kulturowych i teoretycznoliterackich, umiejętność łączenia ze sobą tekstów – porównywania ich na różnych poziomach, a także wskazują na sprawność retorycznego wypowiedzania się w powiązaniu z różnymi dziełami literatury i innych sztuk. Zaznaczyć trzeba, że tak pomyślany egzamin wymaga od ucznia ujmowania materiału w perspektywie synchronicznej i diachronicznej, sytuowania go na tle historycznym, w powiązaniu ze zjawiskami społecznymi i politycznymi, widzenie w kontekście biograficznym, na tle przeobrażeń konwencji literackiej,

jej realizacji w języku. Zakłada się także, że uczeń panuje nad pojęciami z zakresu poetyki i teorii literatury i potrafi je stosować w praktyce w odniesieniu do podanych przykładów utworów literackich. Zawarte w *Informatorze* zadania przekonują, że wymagana jest znajomość kluczowych motywów i zjawisk charakterystycznych dla danych epok w dziejach kultury. Dodatkowo poziom trudności zwiększa dominacja zadań otwartych. Niewątpliwie tak pomyślana II część egzaminu pisemnego stanowi dla uczniów szkoły ponadpodstawowej znaczące wyzwanie. Faktem jest również, iż *Test historycznoliteracki* wymaga od uczniów ogromnej wiedzy i zakłada w dużej mierze jej odtworzenie oraz wykorzystanie w odniesieniu do nowego materiału, który jest skorelowany z lekturą podstawową. Sens zadań skupia się zasadniczo wokół zagadnień historycznoliterackich, w małym stopniu odnoszą się one do kulturowej współczesności, w której funkcjonuje uczeń, rzadko uruchamiają u ucznia osobistą perspektywę postrzegania świata, rzeczywistość kulturową, w jakiej funkcjonuje on na co dzień. W centrum zainteresowania maturzysty stawia się sprawy zasadniczo mu mentalnie obce, w małym stopniu wiążąc zadania z uczniowskim „tu i teraz”, wyzwaniem, jakie przed człowiekiem wchodzącym w dorosłe życie stawia współczesny świat. Taki kształt zadań zawartych w *Informatorze*, wynikający z *Podstawy programowej* nie może jednak dziwić. Dokumenty te są ze sobą spójne. Zwarty w *Podstawie programowej* postulat twardej wiedzy historycznoliterackiej, dbałości o przekazywanie dorobku minionych pokoleń, dążenie do poznania możliwie szeroko literatury dawnych epok prowadzi do encyklopedyzmu i w dużej mierze wiedzy odtwórczej, a tym samym budowania uproszczonego – bo nie może być inaczej ze względu na wiek uczniów i obszar ich lekturowej obserwacji – obrazu historycznoliterackiego dziejów, w który wpisane są, na zasadzie egzemplifikacji, poszczególne utwory literackie przewidziane do lektury w dokumencie ministerialnym, którego przedłużeniem stanowi *Informator* maturalny. Kształt obowiązującej *Podstawy programowej* dla liceum, będący przedłużeniem negatywnie ocenianej *Podstawy programowej* dla szkoły podstawowej do języka polskiego (Latoch-Zielińska, 2018; Jedliński, 2018), był przedmiotem wzmocnionej krytyki wielu dydaktyków, wskazujących wiele rozmaitych mankamentów niniejszego dokumentu oraz jego niedostosowania do potrzeb uczniów i oczekiwań (Waligóra, 2021; Sporek, 2021; Kania, 2021), które muszą wynikać z kulturowej współczesności determinowanej przez technologię informacyjną oraz ważne problemy globalne obecne chociażby w przestrzeni społecznej, ekonomicznej czy ekologicznej. Istniejąca krytyka staje się też fundamentem dla tworzenia alternatywnych propozycji dla obowiązującego obecnie rozporządzenia ministerialnego (Biedrzycki, 2020).

Część trzecią egzaminu stanowi *Wypracowanie*. Zadaniem ucznia jest napisanie tekstu (co najmniej 400 wyrazów) na wybrany przez siebie temat. Maturzysta musi w zadaniu uwzględnić dwa utwory literackie, w tym jeden obowiązkowy ze stosownej listy lektur, a także dwa konteksty pogłębiające rozumienie omawianych utworów (mogą być: historycznoliterackie, teoretycznoliterackie, literackie, biograficzne, kulturowe, mitologiczne, biblijne, religijne, historyczne, filozoficzne, egzystencjalne, polityczne, społeczne). Praca ma być oceniana 1) ze względu na spełnienie formalnych warunków polecenia (od 0 do 1 punktu – tj. ok. 3 % punktów możliwych do zdobycia), 2) kompetencje literackie i kulturowe (od 0 do 16 pkt, tj. około 46%) 3) kompozycję wypowiedzi (za strukturę wypowiedzi, jej spójność, styl – od 0 do 7 pkt, tj. ok. 20%), 4) język wypowiedzi (za zakres i poprawność środków językowych, poprawność ortograficzną i interpunkcyjną – od 0 do 11 pkt, tj. ok. 31%). Kluczowym kryterium staje się spełnienie formalnych warunków polecenia, chociaż można tu uzyskać tylko jeden punkt. Aby go zdobyć, uczeń musi: uniknąć błędu kardynalnego, odwołać się do utworów reprezentujących dwie epoki literackie, a także do obowiązkowej lektury zamieszczonej w arkuszu egzaminacyjnym. Kluczowe jest napisanie tekstu, który przynajmniej częściowo dotyczy problemu wskazanego w poleceniu oraz skonstruowanie wypowiedzi chociaż częściowo argumentacyjnej. Nieuzyskanie punktu za wymogi formalne decyduje o negatywnej ocenie całego wypracowania (Inf. pp., s. 29). W *Informatorze* można znaleźć przykłady tematów wypracowań. Poniżej zamieszczono trzy przykładowe:

- **Temat:** Człowiek – zmagający się z losem samotnik poszukujący swojej drogi życiowej. W pracy odwołaj się do: • wybranej lektury obowiązkowej • sensu wiersza *Do samotności* Adama Mickiewicza • wybranych kontekstów.
- **Temat:** Trzeźwy racjonalista – niepoprawny marzyciel. Jak wybór postawy życiowej wpływa na losy człowieka i jego relacje z innymi ludźmi? W pracy odwołaj się do: • *Lalki* Bolesława Prusa • innego utworu literackiego (może to być również wiersz) • wybranych kontekstów.
- **Temat:** Jaki wpływ na sposób widzenia świata przez człowieka mają czasy, w których on żyje? W pracy odwołaj się do: • wybranej lektury obowiązkowej • innego utworu literackiego • wybranych kontekstów.

Przyglądając się poszczególnym tematom wyraźnie widać założenia tej części pisemnej egzaminu. Każdorazowo podane jest zagadnienie do opracowania pisemnego – w formie stwierdzenia czy pytania – mające być opracowane w odniesieniu do lektury obowiązkowej (wybranej lub konkretnie wskazanej), innego tekstu literackiego oraz wybranych kontekstów. Czasami dany temat uzupełniony jest konkretnym tekstem, najczęściej wierszem, który również ma stanowić istotny

element analizy uczniowskiej – należy ją włączyć w obręb tekstu wypracowania. Różne warianty tematów maturalnych wskazują, że uczeń musi mieć opanowany każdy z licznych tekstów wskazanych w *Podstawę programową*, ujmować je w rozmaitych kontekstach, ale być także przygotowany na włączanie w obręb pracy innych utworów, również analizę być może nieznanego dla niego utworu.

2/ Poziom rozszerzony

Egzamin na poziomie rozszerzonym, oparty również na treściach wpisanych w *Podstawę programową*, ma trwać 210 minut i składać się z dwóch części. Pierwsza sprawdza „umiejętność czytania tekstów literackich i nieliterackich, ich analizowania i syntetyzowania w kontekście historyczno- lub teoretycznoliterackim oraz kulturowym”, zaś druga zakłada „tworzenia wypowiedzi argumentacyjnej (wypracowanie)” (Inf. pr., s. 11). Zaznaczyć trzeba, że zakres tego egzaminu wskazuje na konieczność opanowania wymagań z poziomu podstawowego oraz rozszerza je o te dodatkowe, które również wskazuje ministerialne rozporządzenie. W *Informatorze* można także doczytać, że część pierwsza „zawiera zadania sprawdzające wiadomości i umiejętności z zakresu historii i teorii literatury” (Inf. pr., s. 12), które wspierają się na podanych fragmentach lub całości tekstu literackiego lub nieliterackiego o charakterze krytycznoliterackim, literaturoznawczym, filozoficznym, w tym dopuszczalne są także teksty źródłowe z epoki. Podany tekst lub fragment nie może przekroczyć objętości 1200 wyrazów. W tej części egzaminu przewiduje się od 5 do 10 zadań. Zawarte w arkuszu polecenia w większości mają odnosić się do podanego tekstu, ale także mogą wykraczać poza jego obręb, wskazując odniesienia do innych utworów. Uczeń z tej części egzaminu może osiągnąć wynik 30 % ze 100 % możliwych za cały egzamin z języka polskiego na poziomie rozszerzonym. Bliższe wejrzenie w przykładowe zadania zamieszczone w *Informatorze* (Inf. pr., s. 31–78) przekonuje, że ukierunkowane są one na kompozycje i formę rozmaitych wypowiedzi literackich i nieliterackich, również artykułów znanych badaczy literatury. Maturzysta ma określać funkcje różnych rozwiązań formalnych zastosowanych w tekstach, poddawać analizie kategorie teoretycznoliterackie i estetyczne, przyglądać się roli stosowanych środków stylistycznych, wspierać argumentami podane stwierdzenia z zakresu budowy i kompozycji. Niektóre z pytań opierają się również na znajomości treści i problematyki utworów literackich, które zostały w *Podstawie programowej* wskazane jako obowiązkowe dla poziomu rozszerzonego. Zazwyczaj należy je połączyć myślowo z zawartymi w arkuszu tekstami lub ich fragmentami. Oprócz wskazanych typów poleceń pojawiają się także te dotyczące

rozumienia podanych tekstów/fragmentów tekstów, które czasem odsyłają do rozumienia całego utworu (czasem innego niż ten podany, ale pokrewnego) bądź wymagają uchwycenia go w jakimś konkretnym kontekście. Są także zdania, które zakładają sformułowanie argumentów do podanych też związanych z danym utworem literackim (np. postawą Wokulskiego, bohatera *Lalki* Bolesława Prusa). We wskazanych typach poleceń przewijają się utwory wymagane na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Zakłada się, że uczeń powinien rozpoznawać te teksty nie tylko na podstawie samego cytatu, ale również aluzji literackiej. Całość bloku zadań ma kończyć zredagowanie przez ucznia tekstu argumentacyjnego, który wspierać się ma na jednym z zamieszczonych w arkuszu tekstów. Sam przegląd zawartych w arkuszu pytań przekonuje, że ta część egzaminu na poziomie rozszerzonym stanowi arcytrudne wyzwanie dla maturzysty i wymaga kompetencji, które niekoniecznie są oczywiste dla studentów pierwszego stopnia polonistyki. Dodatkową trudność stanowi oparcie tej części matury na bardzo obszernym zakresie treści kształcenia. Aby poradzić sobie z częścią tak sformułowanych pytań trzeba bardzo głęboko poznać obfity materiał, a i to może się okazać niewystarczające, gdy np. uczeń ma rozpoznawać teksty wywołane na zasadzie aluzji literackiej. I choć oczywiście do egzaminu na poziomie rozszerzonym w założeniu powinny się pojawiać osoby uzdolnione polonistycznie, to jednak praktyka szkolna pokazuje, że wielu uczniów potrzebuje zdać egzamin z języka polskiego na tym poziomie trudności ze względu na potrzeby rekrutacji na studia na kierunkach innych niż polonistyka. Dla takich osób ta część egzaminu będzie szczególnie trudna.

Część druga, a zatem wypracowanie, zawiera dwa tematy do wyboru, ale nie jest w niej określona forma wypowiedzi. Co ważne, w obrębie tej części uczeń może uzyskać 70% punktów ze 100% możliwych do uzyskania na całym egzaminie rozszerzonym. Powstały tekst musi liczyć przynajmniej 500 wyrazów. Temat może dotyczyć każdego z trzech rodzajów literackich. W każdym z tematów wskazane są cztery obowiązkowe elementy: trzy teksty, w tym jeden obowiązkowy z *Podstawy programowej* i arkusza egzaminacyjnego, a także wybrany kontekst (może być: historycznoliteracki, teoretycznoliteracki, literacki, biograficzny, kulturowy, mitologiczny, biblijny, religijny, historyczny, filozoficzny, egzystencjalny, polityczny, społeczny). Kryteria oceny pracy są identyczne jak w przypadku wypracowania na poziomie podstawowym (Inf. pr., s. 17).

Jeżeli chodzi o tematy wypracowań, które podane są *Informatorze*, to można odnaleźć sześć takich przykładów. Na potrzeby niniejszej analizy poniżej zamieszczono cztery wybrane, które obrazują typowe dla egzaminu tendencje:

- **Temat 1.** Żadne dzieło nie powstaje w kulturowej próżni. Rozważ, jaką rolę w literaturze pełni aluzja. W pracy odwołaj się do: • *Madame* Antoniego

- Libery • utworów literackich z dwóch różnych epok • wybranego kontekstu.
- **Temat 2.** *Parabola [...] niesie w sobie uniwersalną, ponadczasową wykładnię praw moralnych, filozoficznych, religijnych, politycznych bądź innych, związanych z sytuacją egzystencjalną człowieka. [...] Charakterystyczną cechą parabolicznego dzieła literackiego jest jego dwupoziomowość wymagająca od czytelnika dojrzałej i rozbudowanej interpretacji – w innym bowiem wypadku dzieło pozostanie odczytane w sposób literalny, uproszczony i nie odsłoni swego ukrytego i nadrzędnego sensu.* (Słownik gatunków literackich) Rozważ, jaką rolę pełni paraboliczność w kreacji świata przedstawionego w literaturze. Punktem wyjścia rozważań uczyni przywołaną definicję. W pracy odwołaj się do: • wybranej lektury obowiązkowej • utworów literackich z dwóch różnych epok • wybranego kontekstu.
 - **Temat 3.** Między utopią a antyutopią. Punktem wyjścia swoich rozważań o literackich obrazach budowania idealnego świata uczyni *Małą apokalipsę* Tadeusza Konwickiego. W pracy odwołaj się do: • *Małej apokalipsy* Tadeusza Konwickiego • utworów literackich z dwóch różnych epok • wybranego kontekstu.
 - **Temat 6.** *Autobiografizmu czy reprezentowanej przez pisarza postawy autobiograficznej w literaturze nie należy rozpatrywać w kategoriach dokumentalnego i szczegółowego odzwierciedlenia życia jednostki. Jest to raczej konwencja, która zależnie od kultury artystycznej i światopoglądu epoki, w różnym stopniu i w różny sposób dopuszcza do ujawnienia podmiotowego „ja”, posiadającego cechy autora, mniej lub bardziej zauważalne.* (Edyta Dziewońska) Rozważ, jaką rolę odgrywa autobiografizm w kreacji świata w dziełach literackich różnych epok. Punktem wyjścia do rozważań uczyni fragment tekstu Edyty Dziewońskiej. W pracy odwołaj się do: • wybranej lektury obowiązkowej • utworów literackich z dwóch różnych epok • wybranego kontekstu.

Porównanie tematów z poziomu rozszerzonego z tymi z podstawowego wyraźnie wskazuje na różny poziom trudności, choć przecież również te z obowiązkowych dla wszystkich uczniów nie należą do łatwych. W przytoczonych tematach maturzysta ma opracować tematy aluzji literackiej, paraboli, kulturowych pojęć utopii i antyutopii czy wreszcie kategorii autobiografizmu. Do niektórych dostaje jako materiał pomocniczy krótki cytat, zasadniczo jednak ma się odwołać do konkretnych, podanych pozycji lekturowych, co najmniej dwóch innych utworów z różnych epok, wreszcie osadzić pracę w wybranym kontekście. Zarówno trudność samych zadanych pojęć/kategorii, jak i rozległość refleksji, w której uczeń musi osadzić swój wywód dowodzą trudności i złożoności takiej

pracy. Naturalnym staje się tu również pytanie o szansę uczniów w zderzeniu z tego typu tematami, zwłaszcza tych maturzystów, którzy nie planują studiować polonistyki.

Ustny egzamin maturalny

Ustny egzamin z języka polskiego jest obowiązkowy dla wszystkich maturzystów, ale nie występuje tu podział na poziom podstawowy czy rozszerzony (poziom nie jest określony). W założeniu ma trwać 30 minut, z czego 15 minut ma przypaść na indywidualne przygotowanie ucznia, 10 minut na odpowiedź na pytania z wylosowanego przez maturzystę zestawu, zaś ostatnie 5 minut jest przeznaczonych na rozmowę z komisją egzaminacyjną. Losowany zestaw zawiera dwa zadania. Pierwsze ma sprawdzać znajomość podanej w *Podstawie programowej* lektury obowiązkowej i umiejętność wypowiadania się na jej temat we wskazanym kontekście. Drugie zadanie odnosi się do zagadnienia związanego z tekstem literackim lub innym dziełem sztuki, ewentualnie wiąże się z kwestiami językowymi. Uczeń swą wypowiedź musi odnieść do postawionego mu pytania/polecenia, omawiając temat w oparciu o dołączony do zadania tekst literacki lub inny tekst kultury. Jak wynika z *Informatora*, zestaw poleceń do zadania typu 1 ma mieć charakter jawny i zostanie opublikowany na stronach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Co do poleceń do zadania drugiego typu takowa informacja nie została zamieszczona, zapewne ze względu na bardziej otwarty charakter tak pomyślanych ćwiczeń sprawdzających kompetencje maturzystów. Być może ich opracowanie będzie leżało w gestii poszczególnych szkół, być może zostaną przesłane do poszczególnych placówek edukacyjnych tuż przed samym egzaminem. Kwestia pozostaje na razie tylko w sferze domniemań. Przy ocenie egzaminu ustnego mają być brane pod uwagę następujące elementy: aspekt merytoryczny wypowiedzi monologicznej ucznia (około 53%), kompozycja wypowiedzi monologicznej (około 13%), aspekt merytoryczny w trakcie rozmowy z komisją (około 20%) oraz zakres i poprawność środków językowych w wypowiedziach maturzysty (około 13%). Uszczegółowienie do tych elementów również można odnaleźć w *Informatorze* (Inf. pp., s. 17–21).

W losowanym przez ucznia zestawie na maturze ustnej znaleźć się ma jedno pytanie z bloku *Lektura obowiązkowa* oraz jedno pytanie z zestawu *Kultura: literatura, sztuka, język*. Analizowany *Informator* dostarcza przykładów takich zadań oraz opisuje ich możliwe realizacje. Jako przykłady zadań do bloku *Lektura obowiązkowa* zostały podane następujące zagadnienia:

Przykład 1. Obraz sytuacji społecznej po upadku powstania styczniowego. Omów zagadnienie na podstawie opowiadania *Rozdziobią nas kruki, wrony...* Stefana Żeromskiego. W swojej odpowiedzi uwzględnij również wybrany kontekst.

Przykład 2. Funkcjonowanie jednostki w państwie totalitarnym. Omów zagadnienie na podstawie powieści *Rok 1984* George'a Orwella. W swojej odpowiedzi uwzględnij również wybrany kontekst.

Wskazane przykłady wyraźnie odzwierciedlają założenia twórców *Podstawy programowej*, aby obowiązywać uczniów do poznania wszystkich lektur obowiązkowych (50 pozycji na liście obowiązkowej, w wielu pozycjach po kilka tekstów, dodatkowo każdego roku po dwie pozycje z listy uzupełniającej, co ostatecznie daje znajomość ogromnej liczby utworów plus wybrane utwory poznawane w szkole podstawowej), rozumienia zawartej w nich problematyki, ale przede wszystkim ujmowania ich w rozmaitych kontekstach. Kwestia wyboru kontekstu, choć tak sugerują przywołane wyżej zdania, nie jest oczywista, gdyż sformułowanie poleceń dla maturzysty w dosyć klarowny sposób wskazuje na te konteksty, które muszą być przez ucznia przywołane. I tak w przypadku zadania zawartego w przykładzie nr 1 obligatoryjne wydają się odwołania do kontekstu społecznego i historycznego – bez nich nie da się omówić obrazu sytuacji społecznej po upadku powstania styczniowego. W przypadku przykładu nr 2 oczywisty wydaje się kontekst polityczny, który sprzęga się z tym społecznym. Zawarte w *Informatorze* przykładowe opracowania obu tematów potwierdzają omówiony tu kierunek myślenia i działania. Zaznaczyć też trzeba, że oba zadania wskazują na jednoznaczne wykorzystanie lektury dla omówienia podanego zagadnienia, skądinąd ugruntowanego w utrwalonym już ujęciu literaturoznawczym. Wynika z tego fakt, że maturzysta ma poznawać literaturę w duchu utrwalonych już interpretacji, tak, aby w trakcie egzaminu za jej pośrednictwem rekonstruować sposoby rozumienia, które w założeniu powinny zostać ukształtowane na lekcjach języka polskiego.

W *Informatorze* możemy odnaleźć również przykłady zadań z bloku *Kultura: literatura, sztuka, język*. Oto one:

Przykład 1. Jakie funkcje w tekstach kultury mogą pełnić symbole i alegorie? Omów zagadnienie na podstawie zamieszczonego poniżej materiału oraz wybranego utworu literackiego [poniżej zamieszczono reprodukcję obrazu Jacka Malczewskiego *Do sławy*].

Przykład 2. W jaki sposób nowe technologie wpływają na formy i sposoby komunikowania się między ludźmi? Omów zagadnienie na podstawie zamieszczonego poniżej materiału oraz wybranego tekstu kultury albo własnych doświadczeń komunikacyjnych [materiały stanowią przykładowe zapisy SMS-ów oraz zapis wypowiedzi internauty komentującego przebieg gry komputerowej].

Pierwszy przykład wymaga od maturzysty objaśnienia funkcjonowania symboli i alegorii, zaś materiałem egzemplifikacyjnym ma być podany obraz Malczewskiego i wybrany przez ucznia tekst literacki. Polecenie jest zatem mniej ściśle niż to z zestawu dotyczącego lektur obowiązkowych, daje uczniowi możliwości przynajmniej częściowego wyboru materiału. Niemniej zauważyć trzeba tu także dwie inne tendencje. Po pierwsze, zadanie odnosi się do rozumienia rozwiązań formalnych, a zatem pewnych kompetencji wymaganych przede wszystkim od uczniów na poziomie rozszerzonym. Po drugie obraz Malczewskiego i wybrane przez ucznia dzieło dla rozwinięcia wskazanego zagadnienia mają pełnić funkcję użytkową. Ważne są nie ze względu na wartości, które reprezentują, ale jako egzemplifikacja pewnych kwestii teoretycznych. Dochodzi tu zatem do szkodliwego w dydaktyce instrumentalnego traktowania sztuki. Trafniejsze byłoby sproblematyzowane ujęcie dzieła Malczewskiego i wydobywanie jego elementów formalnych w powiązaniu z dążeniem do rozumienia i rzetelną analizą obrazu.

Drugi przykład odnosi się do języka i technologii informacyjnej. Wsparty jest graficzną formą prezentacji zadania (obraz ekranu telefonicznego z wiadomościami SMS oraz monitora komputerowego na którym wyświetlana jest gra komputerowa). Uznać go trzeba za zadanie ciekawe. Dostarcza materiału egzemplifikującego język młodych użytkowników technologii informacyjnej i stawia pytanie o jej wpływ na komunikację. Zwarte w zadaniu wypowiedzi są trafnie dobrane jako przykłady zjawisk zachodzących w języku, dodatkowo uczeń może odwołać się do wybranego przez siebie tekstu kultury, a także własnych doświadczeń. Co ważne, udzielając odpowiedzi nie musi dokumentować gotowej tezy/stwierdzenia, ale ma pewną swobodę w poszukiwaniu odpowiedzi na postawione w zadaniu pytanie.

Trudno pokusić się o jakąś rzeczową ocenę koncepcji egzaminu ustnego na podstawie zawartych w *Informatorze* materiałów. O ile sam kształt takiej matury ustnej może wydawać się słuszny, o tyle o wartości tego egzaminu stanowić będzie jakość pytań, z którymi będzie musiał zmierzyć się uczeń. Na ten moment stwierdzić można, że oparte one będą na obszernym materiale lekturowym, odnosić się będą do obserwacji dzieł sztuki i rozmaitych zjawisk językowych, również w powiązaniu z kulturą współczesnością. Jasnym jest, że zadania z bloku *Lektura obowiązkowa* zostaną opublikowane i podane do powszechnej wiadomości. Niewiadomą jest kwestia zadań z bloku poświęconego kulturze. Być może

ich opracowanie będzie w gestii szkoły, być może również i one zostaną podane do powszechnej wiadomości przez Centralną Komisję Egzaminacyjną czy ewentualnie dostarczone do szkół w dniu wyznaczonym na przeprowadzenie ustnego egzaminu z języka polskiego.

W stronę oceny koncepcji egzaminu maturalnego

Oczywiście, dopóki pierwsza edycja egzaminu maturalnego nie zostanie przeprowadzona, trudno silić się na jego ocenę. Waloryzacji można jednak poddać opisaną w informatorach jego formułę, założenia koncepcyjne czy organizacyjne, przykładowe zadania – zapewne, po przekazaniu materiałów do wiadomości publicznej, egzamin w ostatecznej formule będzie zbliżony do tego, co zostało zaprezentowane w materiałach przygotowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną.

Dopełniając wyżej sformułowane uwagi, trzeba jeszcze raz zaznaczyć, że w założeniu egzamin ma sprawdzać możliwie jak najszerszy zakres wiedzy przedmiotowej, ze szczególnym naciskiem na wiedzę z zakresu literatury, postrzeganej w rozmaitych kontekstach, postrzeganej w obrębie procesu historycznoliterackiego. Dodatkowo, egzamin ma sprawdzać wiedzę z zakresu szeroko rozumianej sztuki, dowartościowuje także wiedzę językową. Maturzysta ma znać również pojęcia z zakresu teorii literatury, poetyki, znać nazwy i zakres znaczeniowy pojęć powiązanych z konwencjami literackimi i prądami kulturowymi, które w założeniu mają być przez niego poznawane w toku kształcenia historycznoliterackiego. Dla egzaminatorów oczywistym jest, że maturzyści znają treść wszystkich kilkudziesięciu lektur (a nawet rozpoznają cytaty!), dostrzegają zawarte w tekstach aluzje literackie i innego typu odwołania, widzą utwory w układzie historycznym i problemowym. Nacisk na ilość materiału, tak eksponowany w *Podstawie programowej*, przekłada się zatem na poziom wymagań merytorycznych na egzaminie maturalnym.

Druga kwestia to umiejętności. W założeniu maturzysta musi umieć rozpoznawać motywy i znaki kulturowe w bogactwie tekstów literackich i innych dzieł kultury, używać struktur retorycznych, poddawać analizie i interpretacji teksty dla niego nowe, które na różnych poziomach nawiązują do obowiązkowych dzieł z *Podstawy programowej*.

Wskazane wiedza i umiejętności obowiązują we wszystkich etapach omówionego wyżej egzaminu. Zaznaczyć trzeba, że zarówno zakres egzaminu, jak i mocno ograniczony czas w stosunku do ilości zadań w częściach pisemnych, stanowią wielkie wyzwanie dla maturzysty.

W omówionym egzaminie można wskazać jeszcze inne tendencje:

- znaczny nacisk na wiedzę, czasami wręcz encyklopedyczną, która przytłacza ilością i jej skumulowaniem w obrębie matury z języka polskiego,
- bardzo wysoki poziom trudności egzaminu, co w połączeniu z „twardą” wiedzą przedmiotową, wskazujące na potrzebę prowadzenia języka polskiego w duchu historycznoliterackim, w oderwaniu od kontekstów współczesnych, w oddaleniu od rzeczywistych potrzeb uczniów,
- niski poziom powiązania egzaminu ze współczesnym otoczeniem kulturowym młodego człowieka, słaba jego łączliwość z oczekiwaniami, jakie wobec wchodzącego w dorosłość ucznia ma rynek pracy,
- nikły związek tak zaprojektowanego egzaminu z problemami współczesnego świata, eksponowanie zagadnień emocjonalnie i kulturowo obcych dzisiejszemu pokoleniu uczniów,
- wykorzystywanie na egzaminie utworów współcześnie mało nośnych, o stosunkowo niskiej wartości artystycznej, istotnych głównie w perspektywie historycznej, ważnych dla oglądu epok literackich, mniej użytecznych dla ujęć sproblematyzowanych, mało angażujących dzisiejszego człowieka.

Tak zaprojektowany egzamin bardzo poważnie wpływa na kształt edukacji licealnej w obrębie języka polskiego. W znaczący sposób ogranicza autonomię nauczycieli i uczniów, wymuszając potrzebę ustawicznej walki o podmiotowość (Myrdzik, 2020), ściśle wyznacza kierunki lekcyjnej refleksji nad literaturą, kulturą i językiem, odbiera możliwości czasowe na realizację treści innych niż te, które wyznacza *Podstawa programowa* (a mają być egzekwowane na egzaminie maturalnym), także z zakresu lekturowego, formatuje nauczycieli na budowanie u uczniów wiedzy przedmiotowej kosztem kształcenia umiejętności ważnych nie dla szkoły, lecz dla życia. Wskazane tendencje czynią naukę mało atrakcyjną, obniżają motywację uczniów, wbrew założeniom twórców *Podstawy* nie podnoszą znaczenia języka polskiego, ale go anachronizują, odrywają od kulturowej rzeczywistości, a tym samym ograniczają jego rolę społeczną.

Bibliografia

- BIEDRZYCKI K. (2020): Propozycja podstawy programowej do języka polskiego. In: *Polonistyka. Innowacje* (12), s. 248–295, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/26281/23987> (dostęp: 26.07.2021).
- LATOCH-ZIELIŃSKA M. (2018): Od realizacji programu do wspierania rozwoju uczniów. Kilka uwag o edukacji polonistycznej po reformie, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Pertinentia*”, nr 9.

- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu dodatkowego (część pisemna na poziomie rozszerzonym) od roku szkolnego 2022/2023*, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_polski_PR.pdf (dostęp: 24.07.2021).
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_polski_PP.pdf (dostęp: 24.07.2021).
- JEDLIŃSKI R. (2018): Problematyka aksjologiczna w nowej *Podstawie programowej – język polski – dla klas IV-VIII*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Pertinentia*”, nr 9.
- KANIA A. (2020): Historia literatury inaczej. Komparatystyczne – zagadnieniowe kształcenie literackie w szkole ponadpodstawowej. In: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Pertinentia*, nr 12.
- MYRDZIK B. (2020): O potrzebie kształtowania autonomii poznawczej i egzystencjalnej na lekcjach nie tylko polskiego. In: *Polonistyka. Innowacje*, nr 11, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/23114/21756> (dostęp: 27.07.2021).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia Język polski*. file:///C:/Users/pspor/Downloads/jezyk-polski%20(7).pdf (dostęp: 23.07.2021).
- Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów wyniki badania PISA 2015 w Polsce*, https://www.ibe.edu.pl/download/PISA_2015-20lipca_final.pdf (dostęp: 23.07.2021).
- SPOREK P. (2021): Jak godzić ogień z wodą? Między ministerialnym dyktatem a potrzebami współczesnych uczniów. Projektowanie kształcenia w klasie I licealnej (po szkole podstawowej). In: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Pertinentia*, nr 12.
- WALIGÓRA J. (2021): Kto się boi współczesności albo smutny dokument epoki. In: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Pertinentia*, nr 12.

PROJEKTY

PROJECTS

NOVĚ NASTAVENÝ SYSTÉM JAZYKOVÉ PODPORY PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ CIZINCŮ V ČESKÉM ZÁKLADNÍM ŠKOLSTVÍ

Newly Set up System of Language Support in the Education of Foreign Pupils in Czech Primary Education

Jaromíra Šindelářová – Pavel Adámek

Abstrakt: Cílem textu je shrnout současný stav vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do českého základního školství a pokázat na problematiku spojenou s výukou češtiny jako druhého jazyka. Pozornost bude věnována zejména zavedení kurikula češtiny jako druhého jazyka a jazykové podpoře žáků cizinců v českém základním školství z pohledu ředitelů a učitelů z praxe.

Klíčová slova: učitel; žák cizinec; interkulturní vzdělávání; jazyk; kultura; kompetence; lingvodidaktický přístup; kurikulum češtiny jako druhého jazyka; systém jazykové podpory

Abstract: The aim of the text is to summarize the current state of education and integration of pupils with different mother tongues into Czech primary education and to point out the issues associated with teaching Czech as a second language. Particular attention will be paid to the introduction of the Czech as a second language curriculum and to the language support of foreign pupils in Czech primary education from the point of view of principals and teachers from practice.

Key words: teacher; pupil foreigner; intercultural education; language; culture; competences; linguistic-didactic approach; curriculum of Czech as a second language; language support system

Úvod

Vzhledem ke geopolitickým změnám a integračním procesům ve střední Evropě, postupující světové globalizaci a pod vlivem stále zesilujícího celosvětového pohybu

obyvatelstva v posledních letech je i problematika začleňování cizinců do české majoritní společnosti a s ní související i vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) v českém základním školství v současné době stále aktuálním tématem.

Narůstající počty žáků cizinců¹ a žáků s OMJ v českých základních školách (dále jen ZŠ) vedou ke zvýšeným požadavkům na jejich výuku a k systematictějšímu přístupu odborných a pedagogických pracovníků při řešení základních lingvodidaktických otázek v multikulturních třídách. Rozmanité národnostní složení žáků s OMJ v českém základním školství vytváří zcela specifické školní prostředí, a to nejen z pohledu žáků cizinců a jejich českých spolužáků, ale i z pozice učitelů. Na současnou situaci spojenou s nárůstem počtu žáků cizinců a žáků s nedostatečnou znalostí češtiny (jde o fyzické osoby s českým občanstvím, jež s ohledem na odlišný mateřský jazyk v rodině nebo dlouhodobý pobyt v zahraničí neovládají dostatečně češtinu jako vyučovací jazyk, dále jen žáků s OMJ) mladšího a staršího školního věku v posledních letech muselo zareagovat i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT), neboť dosavadní podpora při vzdělávání těchto žáků v českém základním školství se celkově projevovala jako nedostatečná.

Nastavený systém totiž nebyl funkční, a to jak z důvodu nepředvídatelnosti potřebné finanční podpory z rezerv krajských úřadů (dále jen KÚ) a rozvojového programu MŠMT, tak i vzhledem k jejímu nedostatečnému rozsahu, což se odráželo nejen v nízkém zájmu žáků cizinců o jazykovou přípravu, ale i v nejistotě pedagogického sboru vyučujícího tyto žáky v ZŠ. Proto bylo s účinností od 1. září 2021 nově nastaveno systémové řešení vzdělávání dětí a žáků cizinců a dětí a žáků s OMJ ve školách, a to vyhláškou č. 271/2021 Sb., kterou se mění vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů (s výjimkou některých ustanovení, která začnou platit až od školního roku 2022/23).

Nově nastavený systém podpory se opírá o nově vytvořené *kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání*² (dále jen kurikulum ČJD), jež zpracovali s podporou akademiků a učitelů z praxe pracovníci Národního pedagogického institutu MŠMT ČR (dále jen NPI). V něm byly stanoveny cíle a vzdělávací obsah

1 Při psaní pojmu *žák cizinec (žáků cizinců)* neužíváme spojovník (obdobně jako v nejnovějších dokumentech MŠMT, např. aktuálních vyhláškách ke ŠZ, viz <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>), neboť cele označení nechápeme jako těsné spojení těchto dvou substantiv.

2 Blíže viz na <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>.

jazykové přípravy žáků cizinců a žáků s OMJ v základním vzdělávání (s nulovou nebo velmi nízkou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka), očekávané výstupy učení podle RVP ZV, vzdělávací obsah pro deset tematických celků a dvě jazykové úrovně, včetně vstupního orientačního testu pro určení konkrétní úrovně českého jazyka u žáků s OMJ v základním školství.

1 Cíle sondy a její charakteristika

Ačkoliv jsme si vědomi, že nově nastavený způsob a změna organizace výuky při vzdělávání žáků cizinců a žáků s OMJ v českém základním školství jsou teprve v počátcích, rozhodli jsme se na základě našich dlouholetých osobních kontaktů oslovit několik ředitelů a pedagogů ze ZŠ vyučujících žáky cizince či žáky s OMJ v různých krajích ČR, abychom od nich prostřednictvím řízeného dialogu alespoň orientačně zjistili, jak se jim osvědčuje nově nastavený systém jazykové podpory v praxi, v čem jim vyhovuje a v čem nikoliv.

Do naší sondy jsme se pokusili rovnoměrně zapojit respondenty ze všech čtrnácti krajů ČR (Hlavní město Praha, Jihočeský kraj, Jihomoravský kraj, Karlovarský kraj, Kraj Vysočina, Královéhradecký kraj, Liberecký kraj, Moravskoslezský kraj, Olomoucký kraj, Pardubický kraj, Plzeňský kraj, Středočeský kraj, Ústecký kraj a Zlínský kraj). Respondenti byli předem vytipováni tak, aby posuzovaný vzorek obsahoval proporční zastoupení ředitelů či pedagogů působících jak v městských, tak i venkovských ZŠ v jednotlivých krajích. Celkově se našeho průzkumu zúčastnilo 140 osob, vždy deset z každého kraje (z nich vždy čtyři ředitelé a šest učitelů).

S ohledem na počáteční fázi zavádění zvolené problematiky do praxe českých ZŠ jsme zaměřili svoji pozornost v rámci řízeného rozhovoru na tyto oblasti: změny ve vymezení základních pojmů (A), poskytování bezplatné jazykové přípravy (B) a její organizace (C), kurikulum ČJD (D) a postup školy a její metodická podpora (E).

2 Výsledky šetření k jednotlivým oblastem

2.1 Ke změnám ve vymezení základních pojmů

Všichni naši respondenti se kladně vyjádřili ke změnám v základních pojmech, tedy že za **žáka cizince** se i nadále považuje dítě těch rodičů, kteří nejsou občany České republiky, včetně občanů Evropské unie. Má-li dítě dvojí občanství, z nichž jedno z nich je české, nepovažuje se pak za cizince. Žáci cizinci mají v souladu s §

20 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon, dále jen ŠZ), nárok na bezplatnou jazykovou přípravu k začlenění do základního vzdělávání.

Stoprocentně pak i námi oslovená cílová skupina souhlasila také s vymezením **žáka s nedostatečnou znalostí češtiny** (žák s OMJ), jímž může být také fyzická osoba s českým občanstvím, jež s ohledem na odlišný mateřský jazyk v rodině nebo dlouhodobý pobyt v zahraničí neovládá dostatečně češtinu jako vyučovací jazyk. Tito žáci nemají podle stávajících právních předpisů (§ 20 školského zákona) nárok na bezplatnou jazykovou přípravu. Podpora je jim poskytována školami na základě jejich individuálních potřeb, přičemž mohou využívat podpůrná opatření podle § 16 ŠZ s ohledem na jejich odlišné kulturní prostředí a jiné životní podmínky. Tyto žáky je však možné za určitých podmínek zařadit také do skupiny pro jazykovou přípravu poskytovanou žákům cizincům v českém základním školství, což velmi ocenili všichni námi oslovení respondenti.

Žádný z našich dotázaných ředitelů či učitelů nespatřuje ani problém ve vymezení určené a kmenové školy. **Určená škola** představuje tu základní školu, která byla zařazena na seznam škol pro poskytování bezplatné jazykové přípravy podle § 20 ŠZ. Jedná se vždy o školu zřízenou obcí, krajem nebo svazkem obcí. **Kmenová škola** je ta základní škola, v níž žák plní povinnou školní docházku.

2.2 K poskytování bezplatné jazykové přípravy

Souhlasně se všichni naši respondenti také vyjádřili k poskytování bezplatné jazykové přípravy, tedy k tomu, že žáci cizinci mají i nadále podle § 20 ŠZ nárok na bezplatnou jazykovou přípravu k začlenění do základního vzdělávání. Zároveň také všichni uvítali to, že za zajištění bezplatné přípravy je odpovědný příslušný krajský úřad (dále jen KÚ) podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy, přičemž další podrobnosti jsou podle nich vcelku přehledně obsaženy v § 10 až § 11b vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 271/2021 Sb. Kladně se pak všichni vyjádřili také k tomu, že nejen tito žáci-cizinci, ale i žáci s OMJ (žáci českého původu s ohledem na odlišné kulturní prostředí a životní podmínky) mají podle § 16 ŠZ rovněž nárok na podpůrná opatření.

Žádné připomínky neměli naši respondenti ani k tomu, že jazyková příprava poskytovaná podle § 20 ŠZ a podpora uskutečňovaná prostřednictvím podpůrných opatření podle § 16 ŠZ se navzájem nevylučují, avšak z důvodu efektivity se doporučuje využívat pro jazykovou přípravu primárně § 20 ŠZ.

Celkem 60 % našich oslovených ředitelů či pedagogů dále souhlasilo také s tím, že v souladu se ŠZ se jedná v nově nastaveném systému primárně o jazykovou

přípravu k začlenění do základního vzdělávání **pro nově příchozí žáky cizince, kteří plní povinnou školní docházku v ČR po dobu dvanácti měsíců**. Zbylých 40 % oslovených respondentů se domnívá, že jazyková příprava by měla být určena i pro ty žáky cizince, kteří pobývají na našem území déle než jeden rok. Všichni pak jednohlasně ocenili skutečnost, že s ohledem na onemocnění způsobená koronavirem (COVID-19) a uzavření škol v tomto školním roce 2021/22 mohou v současné době tuto podporu využívat i žáci cizinci, kteří k nám přišli v uplynulých čtyřiaadvaceti měsících.

Již fungující skupina pro jazykovou přípravu **může být doplněna i ostatními žáky cizinci** (s delším pobytem) či žáky s českým občanstvím s nedostatečnou znalostí češtiny vzhledem k jejich odlišnému kulturnímu prostředí a jiným životním podmínkám (tito žáci jsou pak v dokumentech MŠMT označováni jako žáci s OMJ, přičemž 55 % našich respondentů se domnívá, že tento termín není nejvhodnější, neboť podle jejich mínění termín žák s OMJ již v sobě zahrnuje i žáka cizince). Celkem 75 % námi oslovených ředitelů či pedagogů je přesvědčeno o tom, že by na jazykovou podporu v samostatné skupině (nikoliv jen za účelem doplnění již vytvořené skupiny) měli mít i mnozí žáci cizinci s delším pobytem u nás.

S tím, že **jazykovou přípravu nemohou využívat žáci z přípravných tříd**, v nichž je nízký počet dětí, neboť tak je podpora již v dostatečné míře individualizována, souhlasili všichni.

Celkem 95 % respondentů se kladně vyjádřilo k tomu, že při splnění stanovených podmínek (dvanáct měsíců od začátku plnění povinné školní docházky) ji pak lze poskytnout v určených ZŠ také **žákům z nižších stupňů gymnázií**. Výhrady však mělo 45 % našich respondentů k žákům z vyšších stupňů gymnázií, jimž lze umožnit jazykovou přípravu jen ve výjimečných případech.³ Zdůvodňovali to tím, že žáci cizinci sice od primy do kvarty většinou na gymnáziích prospívají, avšak s češtinou mají pořád velké problémy, což se odráží nejen v předmětech humanitních, ale i přírodovědných či odborných.

2.3 K organizaci jazykové přípravy

Žádný z našich respondentů se nevyjádřil záporně k tomu, že **školy jsou určovány pracovníky KÚ** a že z důvodu systému financování to mohou být pouze školy zřízené územně samosprávným celkem. Všichni ředitelé z našeho vzorku jsou pak přesvědčeni i o tom, že v každé obci s rozšířenou působností (dále jen

3 Při psaní pojmu *žák cizinec* (*žáků cizinců*) neuvádíme spojovník (obdobně jako v nejnovějších dokumentech MŠMT, např. aktuálních vyhláškách ke ŠZ, viz <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaky-ke-skolskemu-zakonu>), neboť celé označení nechápeme jako těsné spojení těchto dvou substantiv.

ORP) by měla fungovat nejméně jedna taková škola. Celkem 75 % osob z našeho vzorku však nesouhlasilo s tím, že základním kritériem pro určenou školu je, že v ní tvoří podíl žáků cizinců pět a více procent (zpravidla podle údajů k 31. 3. předchozího školního roku). Většina z nich navrhovala 3 %, někteří i 2 %. Zcela se však všichni dotázaní shodli na tom, že místo takové školy pak může být určena KÚ i jiná ZŠ, jež má vhodnější personální, prostorové nebo jiné podmínky, stejně jako na tom, že ve výjimečných případech lze pověřit i jinou ZŠ, ovšem jen se souhlasem MŠMT.

Celkem 90 % dotázaných pak souhlasilo s tím, že cizinci z neurčených škol (včetně soukromých a církevních) mohou absolvovat výuku v určené škole, přičemž škola určená a kmenová by měly spolupracovat a vyměňovat si navzájem informace o žákovi.

Na **velikosti skupiny** do deseti žáků (první skupina nejméně dva žáci, další skupina 1–10 žáků po naplnění existujících skupin do 10 žáků) se shodli všichni respondenti. Celkem 60 % z nich by však uvítalo detailnější rozdělování žáků cizinců či žáků s OMJ do skupin podle ročníků, jež v české ZŠ navštěvují (1.–2. třída, 3.–5. třída, 6.–7. třída, 8.–9. třída), a 20 % oslovených respondentů potom navrhlo zvlášť skupiny pro 1. st. a pak pro 2. st.

Co se týče **rozsahu podpory** ve stanoveném rozmezí 100–200 hod. po dobu deseti měsíců (podle úrovně znalosti českého jazyka zjištěné vstupním testem), vyjádřili se naši respondenti pro její navýšení (75 % 300–400 hod. po dobu 20 měsíců, 25 % až 500 hod. také po dobu 20 měsíců).

Na výuce **prezenční nebo distanční formou** se shodli všichni a 90 % respondentů odsouhlasilo i výuku **primárně v dopoledních hodinách**. O tom, že skupina může fungovat i odpoledne, je přesvědčeno 65 % našich respondentů. Z celkového námi osloveného vzorku se pak 25 % domnívá, že odpolední vyučování není vhodné zejména pro žáky mladšího školního věku, kteří jsou již unaveni a nejsou schopni se adekvátním způsobem na výuku českého jazyka soustředit.

Celkem 85 % z našich oslovených ředitelů či pedagogů se však neztotožňuje s tím, že **žáci cizinci jsou po tuto dobu uvolňováni z ostatních vyučovacích předmětů**. Zdůvodňovali to tím, že učitelé potom nemají dostatek podkladů pro klasifikaci právě z těch vyučovacích předmětů, z nichž jsou žáci uvolňováni, přičemž mnohdy pak žákům i obsah probraného učiva uniká. Při hodnocení na vysvědčení v pololetní sice mohou žáku cizinci či žáku s OMJ napsat, že byl z daného předmětu „uvolněn“, ale na konci školního roku se pak potýkají s tím, jak tuto problematiku vyřešit, aby žák nemusel opakovat rok a mohl postoupit do vyššího ročníku.

Pokud se žák nemůže účastnit prezenční formy, souhlasí 90 % našich

respondentů s tím, že žák může navštěvovat **skupinu pro distanční vzdělávání**, přičemž KÚ určí, které určené školy budou poskytovat jazykovou přípravu distančním způsobem (nemusí to být všechny určené školy, minimálně však jedna na území kraje). Nikdo z dotázaných nenamítal nic ani proti tomu, že **zázemí pro distanční výuku vytvoří žákovi jeho kmenová škola** (prostor, technika, dozor).

Kladně pak všichni ocenili to, že **KÚ mají povinnost zveřejňovat na webu seznam určených škol s prezenční a distanční výukou**.

2.4 Ke kurikulu ČJD

Všichni námi oslovení respondenti uvítali **vznik kurikula ČDJ⁴**, v němž jsou stanoveny cíle a vzdělávací obsah jazykové přípravy žáků cizinců či žáků s OMJ v základním vzdělávání s nulovou nebo velmi malou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka. Zvláště pak ocenili nejen dvě jazykové úrovně, ale především **specifikované očekávané výstupy učení podle RVP ZV a vzdělávací obsah ČDJ** pro deset tematických celků, jež jsou formulovány souhrnně pro 1–9. roč. základního vzdělávání.

Celkem 90 % dotázaných respondentů kladně ohodnotilo také zpracované **metodické poznámky** ke vzdělávacímu obsahu upřesňující požadavky pro jednotlivé věkové kategorie: 1–2. ročník, 3–5. ročník, 6–9. ročník a dvě úrovně jazykové pokročilosti. Celkem 85 % respondentů ocenilo vytyčený **cíl výuky ČJD**, jímž je poskytnout žákům cizincům či žákům s OMJ nejen **základní kompetence jazykové, ale i sociokulturní**. Všichni dotázaní pak jsou přesvědčeni o tom, že **nezbytná a velmi potřebná je i následná jazyková podpora**, a to i podle individuálních potřeb konkrétního žáka cizince či žáka s OMJ.

2.5 K postupu školy a její metodické podpoře

K **postupu ředitele kmenové školy** se sice všichni dotázaní ředitelé z našeho výzkumného vzorku vyjádřili kladně, avšak 80 % z nich by uvítalo, kdyby žák s nulovou či velmi malou neznalostí češtiny jako vyučovacího jazyka neměl jen na jazykovou přípravu nárok, ale byl by povinen se jí pravidelně účastnit.

Celkem 95 % našich respondentů oceňuje metodickou podporu kmenovým i určeným školám, jež poskytují **krajská centra podpory NPI** (www.npi.cz; blíže viz www.cizinci.npi.cz), a to především jejich metodickou pomoc, vzdělávací programy, bezplatné služby adaptačních koordinátorů (blíže viz <https://cizinci.npi.cz/adaptacni-koordinatori>) a tlumočnicků (blíže viz <https://cizinci.npi.cz/tlumoceni-a-preklady>).

4 Blíže viz na <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>.

Všichni dotázaní pak ocenili možnost provádět při nástupu žáka cizince či žáka s OMJ do školy **jazykovou diagnostiku prostřednictvím vstupního orientačního testu**, na jehož základě lze určit, zda žák potřebuje intenzivní jazykovou přípravu uskutečňovanou podle kurikula ČDJ nebo jestli je schopen se zapojit do výuky v běžné třídě s jazykovou podporou s nižší časovou dotací, a na které jazykové úrovni (0, 1, 2) se podle mluvení/porozumění/interakce, čtení a psaní žák v češtině nachází.

Kladný postoj pak všichni naši respondenti zaujali obecně k **zařazení příslušného žáka do skupiny, k žádosti o finance** z rezerv KÚ v souladu s nastavenými pravidly, **s organizací a obsahem výuky ČDJ** a se **zařazením žáka do běžné výuky**, event. s nastavením další individualizované podpory.

Závěr

Na základě výsledků našeho šetření lze konstatovat, že dotázaní ředitelé i pedagogové v českém základním školství, na jejichž školách se vzdělávají žáci cizinci a žáci s OMJ, jsou v počáteční fázi se zaváděním kurikula ČDJ a s nově nastavenou organizací jazykové podpory do praxe ZŠ vcelku spokojeni, neboť jim to do značné míry ulehčuje jejich práci a žákům cizincům i žákům s OMJ usnadňuje a urychluje jejich začlenění do českého vzdělávacího systému. Z jejich odpovědí však také vyplynulo, že by uvítali jisté úpravy a změny, a to zejména v organizaci jazykové podpory na jednotlivých školách.

Je zapotřebí si uvědomit, že tento nastavený systém podpory, jenž vstoupil v platnost od 1. 9. 2021, představuje jakýsi kompromis mezi ekonomickým aspektem a hlediskem zohledňujícím rozsah a efektivitu jazykové přípravy. Do předškolního a základního školství přináší více než dvojnásobný nárůst finanční podpory, přičemž systém financování z rezerv KÚ by měl být mnohem flexibilnější a opřen o jasné parametry jak pro školy mateřské i základní, tak i pro KÚ. Dalším jeho kladem je, že zajišťuje podporu také dětem cizincům či dětem s OMJ již v předškolních zařízeních v posledním roce před jejich nástupem do povinného základního vzdělávání, což pedagogové na ZŠ jistě ocení.

Věříme slovům Svatopluka Pohořelého, vedoucího oddělení základního vzdělávání MŠMT, že je tento systém připraven i na přímou nárokovou podporu žáků cizinců a žáků s OMJ v případě novelizace školského zákona v příštím volebním období.

Literatura a internetové zdroje:

- HÁJKOVÁ, E. (2014): *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: PedF UK.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2008): *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: Acta universitatis Purkynianae.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2015): *Jak začleňovat žáky-cizince do českých základních škol?* In Školní poradenství v praxi (odborný časopis pro poradenské pracovníky). Wolters Kluwer, a. s., ročník II, č. 4/2015. s. 13–16.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. – ŠKODOVÁ, S. (2012): *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: UJEP.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. – ŠKODOVÁ, S. (2013): *Čeština jako cílový jazyk I*. Praha: MŠMT.
- Kurikulum češtiny jako druhé jazyka pro předškolní a základní vzdělávání*. Dostupné na <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka> [cit. 10. 12. 2021].
- Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021* (MSMT-21851/2021-1, verze k 11. 11. 2021). Dostupný na <https://www.msmt.cz/file/56418/> [cit. 9. 12. 2021].
- Podpora integrace cizinců ve školách a školských zařízeních* (2015). Praha: MŠMT.
- Rámcový vzdělávací program pro ZŠ* (2017). Praha: MŠMT. Dostupný na <https://www.msmt.cz/file/41216/> [cit. 9. 12. 2021].
- Společný evropský referenční rámec. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Olomouc: UP. Dostupný také na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky> [cit. 10. 9. 2021].
- Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání* (2004). Dostupný na <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>. [cit. 9. 9. 2021].
- Vyhlášky ke ŠZ. Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlascky-ke-skolskemu-zakonu> [cit. 10. 12. 2021].
- <https://cizinci.npi.cz/> [cit. 10. 12. 2021].
- <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vzdelavani-zaku-cizincu> [cit. 10. 12. 2021].

Tento text byl podpořen grantem Studentské grantové soutěže UJEP v Ústí n. L. reg. pod č. UJEP-SGS-2021-43-003-2.

ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK V OBLASTI HORNÍ LUŽICE¹

Czech as a Foreign Language in the Upper Lusatia Region

Josef Zdobinský – Svatava Škodová

Abstrakt: Ústředním tématem studie je problematika výuky češtiny jako cizího jazyka v sídelní oblasti Hornolužických Srbů.² Studie má následující cíle: Prvním je shrnutí, proč je pro Lužické Srby elementární znalost českého jazyka důležitá, a to jak z kontextu historického, tak i z hlediska současného. Druhým cílem je zmapování výuky českého jazyka v Horní Lužici. Třetí cíl se zaměřuje na analýzu vnímání českého jazyka a českých realit samotnými Hornolužickými Srby. Materiál pro analýzu byl shromážděn metodou dotazníkového šetření.

Klíčová slova: čeština; cizí jazyk; Horní Lužice; bilingvismus; výuka; lektorát

Abstract: The central topic of the study is the issue of teaching Czech as a foreign language in the settlement area of Upper Lusatian Serbs. The study has the following goals: The first is a summary of reasons why elementary knowledge of the Czech language is important for Lusatian Serbs, both from a historical and contemporary context. The second goal is to map the teaching of the Czech language in Upper Lusatia. The third goal focuses on the analysis of the perception of the Czech language and Czech realities by the Upper Lusatian Serbs themselves. The material for the analysis was collected by a questionnaire survey.

- 1 Studie vychází z diplomové práce J. Zdobinského, která byla obhájena v lednu 2022 na Katedře českého jazyka a literatury Technické univerzity v Liberci. Text studie předcházela textu diplomové práce, která však nakonec byla obhájena před vydáním časopisu.
- 2 Studie se zabývá výhradně hornolužickým sídelním prostorem, nikoliv dolnolužickým, protože se český jazyk učí pouze Hornolužičtí Srbové. V práci jsou užívána označení Horní Lužice i Lužice, která jsou chápána synonymně. Stejně se přistupuje i k pojmům hornolužická srbština, lužická srbština a srbština a k použití Hornolužičtí Srbové, Lužičtí Srbové a Srbové. Žádný z těchto termínů v práci neodkazuje k Dolní Lužici, Dolnolužickým Srbům a dolnolužické srbštině, případně k jihoslovanskému Srbsku, Srbům a srbštině. V horní i dolní lužické srbštině přitom odpovídá teritoriálnímu označení výraz „Serby“, blíže viz FUTTERA (2016, s. 19–20).

Key words: *Czech; foreign language; Upper Lusatia; bilingualism; teaching; lectureship*

Úvod

Čeština jako cizí jazyk je na základních a středních školách vyučována převážně na území České republiky, za hranicemi ČR je mezi studijní předměty zařazena v síti škol v oblasti Saska, ve Vídni, chorvatském Daruvaru a Horní Lužici.

Cílem této studie je zmapovat výuku češtiny právě v Horní Lužici, kde má sice dlouholetou tradici, avšak v současné době patří mezi oblasti, které si zaslouží pozornost a podporu z české strany. Text objasňuje postavení českého jazyka v dané lokalitě a působení českých učitelů při jeho šíření.

V Horní Lužici je český jazyk nabízen primárně lužickosrbským žákům, nikoliv však výhradně jim, neboť své dítě posílají do kurzů češtiny i zájemci z německých rodin. Češtinu v Lužici vyučuje v rámci volitelných kroužků český lektor, který navštěvuje každý den jednu lužickosrbskou školu. Své zastoupení má český jazyk i v lužickosrbském gymnáziu, na němž rovněž působí český lektor, jenž zde učí v rámci kurzu povinně volitelného druhého cizího jazyka.³

Výrazným specifikem výuky češtiny v dané oblasti je, že smysl českého jazyka pro Hornolužické Srby spočívá v tom, že má povzbuzovat a motivovat zástupce druhého nejmenšího západoslovanského národa k tomu, aby vedle němčiny začali více užívat i lužickou srbštinou. Český jazyk je hornolužické srbštině typologicky blízký z hlediska lexikálního, morfologického i syntaktického. Oba slovanské národy spojují historické vazby. Už v době národního obrození, kdy již Lužice formálně nepřípadala Českému království, existovaly blízké kontakty mezi obrozenci obou národů. V Lužici probíhá národní obrození od začátku 19. století svým způsobem až do současnosti. Jedním z cílů Čechů, kteří zde působí, je ukázat Lužickým Srbům, že uchování národních specifíků, kulturních rysů a vlastního jazyka je smysluplné i pro malý národ, který se výrazně integruje do většinové společnosti.

V první části textu se pokusíme vysvětlit, proč je kontext styků s Čechy na celorepublikové úrovni důležitý pro Lužické Srby, a poukážeme na význam českého jazyka pro uchování a rozvoj lužické srbštiny v Horní Lužici. Dále popíšeme historický vývoj jazykového vzdělávání v dané oblasti od 2. světové války a poukážeme

3 Lužičtí Srbové jsou bilingvní národ, od začátku povinné školní docházky se učí dvěma spisovnými jazyky – němčině a lužické srbštině; to v konečném součtu znamená, že se lužickosrbská mládež vzdělává většinou hned ve čtyřech jazycích (povinným cizím jazykem je angličtina).

na postavení českého jazyka ve vzdělávacím systému Saska v současnosti. Následně budou prezentovány výsledky dotazníkové sondy týkající se vztahu Lužických Srbů k České republice a českému jazyku.

1 Význam českého jazyka pro Lužické Srby a lužickou srbštinu

Český jazyk je pro Hornolužické Srby, kteří jsou druhým nejmenším západoslovanským národem,⁴ nejbližším cizím jazykem. Jak již bylo uvedeno výše, výrazná podobnost jazyků umožňující vzájemné porozumění i bez usilovného studia se projevuje v rovině gramatické, fonetické a fonologické, ale i v oblasti slovní zásoby.⁵ Čeština proto hrála v rámci existence lužické srbštiny vždy významnou roli. Například první lužickosrbské mluvnice byly inspirovány českými mluvicemi,⁶ neboť Lužičtí Srbové chodili v minulosti za studiem do Prahy⁷ na německé gymnázium

4 Zde je tato jazyková blízkost vnímána z hlediska spisovné řeči. Lužická srbština je živý jazyk, a tudíž se také sama vyvíjí. Z hlediska nespisovného pojetí jazyka, zvláště v mluvené podobě, je pro lužickou srbštinu nejbližším jazykem němčina. Právě němčinou je v současnosti lužická srbština obohacována o nové tvary a stejně i o výslovnost. Laikovi, který se mezi Lužickými Srby běžně nepohybuje, může často znít mluvená podoba lužické srbštiny (zvláště u mladých Srbů), jako zvláštní druh některého z německých dialektů.

5 Jazyková blízkost je zde nahlížena zvl. v oblasti spisovného jazyka. V oblasti běžně mluveného jazyka je pro lužickou srbštinu aktuálně dominantním jazykem němčina. Právě němčinou je v současnosti lužická srbština obohacována jak o nové tvary, tak výslovnostně. Laikovi, který se mezi Lužickými Srby běžně nepohybuje, může znít mluvená podoba lužické srbštiny (zvláště u mladých Srbů) jako druh některého z německých dialektů.

6 Zvl. mluvnice H. Zejlera (*Kurzgefaßte Grammatik der sorben-wendischen Sprache nach dem budissiner Dialekte*) a J. P. Jordana (studenta teologie a slavistiky na Pražské univerzitě, který pod vedením svého učitele V. Hanky sepsal lužickosrbskou mluvnici založenou přímo na mluvnici J. Dobrovského (*Grammatik der wendisch-serbischen Sprache in der Oberlausitz*)).

7 Praha samozřejmě nebylo jediné město, kam Lužičtí Srbové odcházeli studovat. Mnoho z nich studovalo teologii například při jezuitských seminářích a školách v Brně a v Olomouci. Další záznamy o působení a studiu Srbů v zemích Koruny české jsou i z Jindřichova Hradce, Českého Krumlova, Chomutova, Mladé Boleslavy aj. Srov. BOHÁČ (1993, s. 21–26); BOBKOVÁ a kol. (2008, s. 209) a HERČÍK (2013, s. 181).

na Malé Straně⁸, kde se mimo jiné mohli alespoň částečně vzdělávat v jazyce jim blízkém a kde za nimi kvůli výuce v jejich mateřském jazyce v Lužickém Seminári (postaveném v roce 1728) docházeli učit významní slavisté a osobnosti českého národního obrození jako J. Dobrovský,⁹ V. Hanka¹⁰ či K. J. Erben. Snad i proto platilo zejména v minulosti tvrzení, že „z Budyšina je blíže do Prahy hač do Berlína“¹¹, a to jak po stránce kulturní a jazykové, tak i z hlediska politického.^{12, 13}

Významnou roli v šíření českých zvyků a jazyka v saské části Lužice sehrál i exil protestantských přistěhovalců z Čech a ze Slezska v pobělohorské době, kteří do Lužice odcházeli z důvodu habsburských rekatolizačních opatření. Jak ale uvádí

- 8 Gymnázium bylo založeno jezuity jako reakce na dosti vzdálené gymnázium na Starém Městě Pražském. Zpočátku (1628–1773) bylo výhradně latinské a nezněla zde ani němčina ani čeština. Mezi lety 1774–1848 bylo gymnázium již německé a na bázi němčiny se vyučovala i latina. V roce 1948 začaly probíhat diskuze, zda by nebylo vhodné předměty jako náboženství, zeměpis, dějepis a přírodopis vyučovat v češtině, což se také zanedlouho stalo. Od roku 1870 pak byla opět hlavním jazykem němčina. Ve školním roce 1861/62 byla dokonce venkovní tabule na dveřích gymnázia provedena jak v jazyce německém, tak i v jazyce českém. V roce 1919 však bylo gymnázium na Malé Straně uzavřeno. Příklad učebních plánů z let 1851 a 1911 v lužické srbštině viz Učební plány z Malostranského gymnázia z let 1851 a 1911 (v lužické srbštině), srov. MUDRA, J.: Přínosk k stawiznam Malostronskeho gymnazija, na kotrymž so chowancy Serbskoho seminaru kublachu. In: Praha a Lužičti Srbové: sborník z mezinárodní vědecké konference ke 140. výročí narození Adolfa Černého, s.105–116.
- 9 Sám Josef Dobrovský, který je často vnímán jako duchovní zakladatel české sorabistiky, byl s úrovní tehdejších již existujících lužickosrbských mluvnic nespokojen a po jejich pečlivém zkoumání na své studenty v Lužickém Seminári naléhal, aby pod jeho vedením sepsali mluvnici novou. To se pravděpodobně i povedlo, avšak Dobrovský ji měl během své nemoci údajně sám zničit. Srov. např. například PÁTA (1929, s. 10); LEBEDA (2004, s. 37) a https://www.novinky.cz/zena/styl/clanek/z-ordinaci-rodninnych-lekaru-rovnou-do-blazincu-40329524?fbclid=IwAR3HQy9SnFDvsv4MCOiA_orUdzVYmPnK_JNkDy-wCWhpXyeiF2o7Km9ztOiU.
- 10 V. Hanka přivedla k Lužickým Srbům a výuce v Lužickém seminári jeho láska k slovanským jazykům, ale především přátelství s J. Dobrovským. Právě V. Hanka Lužickým Srbům v Praze vnukl myšlenku založit spolek Serbowka i stejnojmennou kroniku (r. 1846), na jejímž základě je písemně zachycena činnost v Seminári. I přesto o Hankově působení a výuce v Seminári mnoho známo není, stejně tak jako o činnosti J. Dobrovského. Srov. LORENCOVÁ a kol. (1955, s. 155–205).
- 11 Česky: z Budyšina je do Prahy blíže než do Berlína.
- 12 Po skončení 1. světové války v roce 1918 plánoval budoucí prezident Československa T. G. Masaryk připojení historických zemí Lužice k právě připravovanému státu. Z toho ale nakonec při mírových jednáních sešlo. Obdobná situace se řešila i po konci 2. světové války, kdy se sami Srbové snažili vymanit z německé nadvlády, ale ani tehdy nebyla jejich prosba o připojení ke slovanskému státu vyslyšena.
- 13 Významný vliv na to, že si Horní Lužice udržela po dlouhou dobu svůj srbský ráz, měl mimo jiné i císař Ferdinand II. Štýrský, a to tím, že poté, co v roce 1936 přešly katolické farnosti pod správu pražského arcibiskupa, vymínil si právě Ferdinand na saském kurfiřtovi, že katolická menšina v Horní Lužici bude pod jeho duchovní ochranou. Právě i díky tomu mohli mladí chlapci předurčení pro kněžské povolání chodit studovat do Čech. Srov. PETR (1972).

autorský kolektiv Bobková, Březina a Zdichynec (2008), nebylo postavení českých exulantů jednoduché, ať už s ohledem na válečné, náboženské nebo politické události. Mnozí se zde nechtěli usadit natrvalo. K hospodářskému významu čeští exulanti přispěli pravděpodobně jen v oblasti nákladnictví a zakládání manufaktur. I tak se ale někteří v Lužici uchytili. Významná byla česká komunita v Ochranově¹⁴ (něm. Herrnhut) či v Žitavě¹⁵. Čermák – Maiello (2003) připomínají, že se čeští evangelíci usazovali rovněž v Budyšině, Zhořelci, a dokonce i v Berlíně.¹⁶ „V Žitavě se české evangelické bohoslužby konaly až do roku 1846. (Ještě o sto let později tamější národní výbor žádal o připojení k Československu. Po druhé světové válce zde fungovala i česká škola. V 19. století původní česká menšina v Žitavě byla posílena migrací průmyslových dělníků. Následky tehdejších migrací jsou ostatně patrné dodnes: V devadesátých letech 20. století zaznamenal český tisk, že saské úřady se snažily bránit v posílání dětí z Žitavy do české školy. Po sjednocení tzv. Trojmezí v EU je snaha naprosto opačná. Cílem je nyní německo-polsko-česká trojjazyčnost obyvatel celého mikroregionu.)“^{17,18}

2 Lužickosrbská gymnázia v České Lípě, Varnsdorfu a v Liberci po 2. sv. válce

- 14 Čeští exulanti měli významný vliv na rozšíření evangelické protestantské vzdělanosti v Ochranově a byli spoluzakladateli tzv. *Ochranovské jednoty*.
- 15 Právě v Žitavě se výrazně prosadil coby profesor gymnázia, kazatel a vydavatel českých knih Kristián Pešek, dále pak vydavatel knih ze sedláckého rodu Václav Klejch, či Kristián Weise jako pedagog a literát. Srov. BOBKOVÁ a kol. (2008) a HRABÁK a kol. (1959).
- 16 Srov. ČERMÁK–MAIELLO (2011).
- 17 Tamtéž.
- 18 Právě v Žitavě se v posledních letech opět začali usazovat Češi a jejich vliv na chod Žitavy je tak zase větší. Je to zejména pro nedostatek volných bytů na Liberecku a na naopak úbytku obyvatel v Žitavě, která v Německu patří mezi nejchudší oblasti. „V roce Žitava měla v roce 1989 asi pětadvacet tisíc obyvatel. Dnes jich je pětadvacet tisíc. Mnoho lidí se odstěhovalo za práci. Do západních zemí nebo do Drážďan, do Berlína, do Chemnitz. Vloni tady bourali celý panelák, byl prázdný. Díky čemuž tady snadno nacházíme práci a bydlení i my, Češi. V nemocnici mezi personálem takřka nenarazíte na nikoho než na Čechy a Poláky. Když jsem rodila, snad veškerý personál byl český. Říká se, že z šedesáti procent pracují v nemocnici Češi, Poláci a jiné neněmecké národnosti. V Žitavě v posledních třiceti let došlo k odlivu hlav. Nejsou tady učitelé, lékaři. Vzniká prostor pro nás. (...) Jsem učitelka. V Žitavě jsem začínala češtinou a angličtinou. Učím na základní škole první až čtvrtou třídu. Jak to bývá, postupně se k tomu nabalovala výtvarka, němčina, dělala jsem i třídní.“ Srov. https://www.libereckezpravy.cz/kvuli-bytove-krizi-se-z-liberce-odstehovali-do-saske-zitavy-jsou-tu-lepsi-potraviny-fajn-lide-a-dum-jsme-koupili-za-milion-a-pul-uz-tady-asi-zustaneme-shoduji-se-manzele-rozhovor/?utm_source=www.seznam.cz&utm_medium=sekce-z-internetu&fbclid=IwAR3PZArHrBfqMsm6_pgYQAGvc6th-O9QOAhJ1P-MPx-J2yZoLW1n_m5H4Y0

Informace o lužickosrbských gymnáziích na území Československa jsme se rozhodli zařadit z toho důvodu, že tato gymnázia měla značný vliv na učení se českému jazyku, ačkoliv se nejedná přímo o výuku v sídelní oblasti Lužických Srbů.

Po druhé světové válce se v Československu mimo jiné hledal způsob, jak pomoci Lužickým Srbům. Vzhledem k tomu, že připojení Lužic nebylo aktuální (ať již z důvodu poválečného rozdělení Německa či sociokulturních aspektů ze strany samotného Československa – s připojením Lužic by opět přibyla početná komunita vnímaná jako německá), přišly s řešením pomoci lužickosrbskému školství dvě československé instituce, a to Ústřední matice školská v Praze a Místní odbor Společnosti přátel Lužice ve Varnsdorfu. K 1. 12. 1945 byla v České Lípě zahájena studijní činnost mladých Lužických Srbů. Hned po roce se studenti stěhovali do pohraničního Varnsdorfu (lužsrbs. Warnočicy), kde gymnázium existovalo již po několik let, bylo přidruženo jako pobočka gymnázia v Rumburku. Z Varnsdorfu bylo gymnázium naposledy přestěhováno do Liberce, a to v závěrečném školním roce 1949/50. Svou činnost v Liberci, a zároveň na území Československé republiky, lužickosrbské gymnázium ukončilo k 30. 6. 1950.¹⁹ Při svém studiu v Československu měli srbsští studenti na gymnáziích v učebních osnovách i český jazyk. V prvním roce vzdělávání v tehdejší Československu vyučovali český jazyk především sami Lužičtí Srbové. Až poslední dva roky pracovali se srbskými žáky a studenty čeští pedagogové.

Lužickosrbsští studenti po II. světové válce v Československu nestudovali ovšem jen na gymnáziích určených přímo jim. Celkově se odhaduje, že po druhé světové válce studovalo na našem území kolem 1000 Srbů na různých typech škol.²⁰

Dalším důvodem, proč Lužičtí Srbové po válce odcházeli do Čech, bylo i to, že se české země jako oblast málo dotčená tvrdou frontou vyhnuly hladu. Oproti tomu Lužice byla po průchodu fronty zbídačelou a hladovou zemí. „Řada mladých Lužických Srbů proto odešla za prací do Čech – dívky často do měst do služby, jiní zakotvili jako dělníci a dělnice v textilkách ve Šluknovském výběžku, kde zachovalým továrnám ke strojům chyběli lidé. Mnozí už zůstali, jazyk dětem ale bohužel spíš nepředali; naopak se sami od nich snažili zlepšit v češtině, takže Lužičtí Srbové v tuzemsku asimilovali. Silná lužickosrbská emigrace do Čech každopádně byla motivovaná ekonomicky, nikoli národnostně coby úlevný útěk před Němci po zkušenostech s nacismem, jak tato emigrace bývala dříve interpretována. Mimochodem, díky této emigrantské vlně máme lužickosrbského mistra republiky v boxu, pana Michala Michalka.“²¹

19 Srov. JURICOVÁ (2014).

20 Srov. MELICHAR (1990, s. 4).

21 NOVOSAD (2021, s.14).

3 Postavení českého jazyka v Sasku

Čeština v Sasku má při výuce ve školských institucích parametry cizího jazyka, a to sice většinou jako druhého, respektive třetího cizího jazyka. Na základních školách prvního stupně (něm. *Grundschule*) se druhý cizí jazyk neučí.²² Česky je tedy možné se vzdělávat až od druhého stupně (něm. *Oberschule*), stejně jako na víceletých gymnáziích, která druhý stupeň základních škol zahrnují.

Výuka češtiny v současné době vychází z tzv. *Smlouvy o dobru*, která byla podepsána v roce 1992.²³ Mimo jiné se v ní uvádí, že obě strany poskytují zainteresovaným široký přístup ke vzdělání, přičemž si každá země sama nastavuje výuku jazyka, stejně jako možnosti studia kultury, literatury a jazyků druhé země s tím, že je bude podporovat. „Podle smlouvy byste se měli podílet na vysílání vysokoškolských lektorů, školení a spolupracovat na školení učitelů a vývoji a dodávce učebních materiálů. Smluvní strany si rovněž vymění studenty a učitele, a budou podporovat vědeckou spolupráci, spolupráci mezi univerzitami a vědecko-výzkumnými institucemi.“²⁴

Jak uvádí Pasterná, patří ke kultuře Svobodného státu Sasko západoslovanský národ Hornolužických Srbů tvořící téměř 1 % saské populace. Jeho práva jsou zaručena saskou ústavou i vládou samotnou. „To zahrnuje i spolupráci s Českou republikou, která spočívá ve spolupráci lužickosrbských a českých institucí, škol a sdružení a soukromé instituce.“²⁵ Na základě této spolupráce s Lužickými Srby začal český stát do Horní Lužice vysílat učitele českého jazyka.²⁶

V posledních letech pak byl českými médii zaznamenán zvýšený zájem o češtinu v pohraničních oblastech celkově. Například v Žitavě se čeština vyučuje povinně na všech základních školách a podle informací zpravodajského serveru iDnes.cz se uvažuje o celkovém bilingválním německo-českém vzdělávání již od mateřské školy.²⁷ Stejně téma bylo na české straně předloženo k jednání v Libereckém kraji v roce 2018.

Sasko vytvořilo pro své školní instituce tzv. *Lehrplan*, což je obdoba českého *rámcového vzdělávacího programu*. Lehrplan je přitom rozdělen do tří typů: a)

22 Český lektor DZS, který učí češtinu v Horní Lužici je samostatný program mezi Lužickými Srby a Čechy a saská institucionální výuka na něj nemá vliv.

23 Srov. PASTERNA (2012)

24 Srov. PASTERNA (2013, s. 16)

25 Srov. PASTERNA (2013, s. 14)

26 Po uzavření druhého stupně školy v Chrošvicích v roce 2003 jednali Lužičtí Srbové v rámci spolupráce například o zavedení lužickosrbského konzulátu s tehdejší ministryní MŠMT P. Buzkovou. I když z plánu nakonec sešlo, funkci lužickosrbského konzulátu svým způsobem dnes plní Společnost přátel Lužice sídlící v Lužickém semináři v Praze společně se Saskou kontaktní kanceláří. Srov. ČERMÁK (2003).

27 Srov. https://www.idnes.cz/liberec/zpravy/nemci-cestina-zitava-ucit-materske-skoly.A180323_152806_liberec-zpravy_jape

Vzdělávací plán – 2. cizí jazyk pro druhý stupeň základních škol / *Lehrplan Oberschule Zweite Fremdsprache*; b) Vzdelávací plán – Čeština jako 2. cizí jazyk pro střední odborná učiliště / *Lehrplan Berufliches Gymnasium 2. Fremdsprache Tschechisch*; c) Vzdelávací plán – Čeština jako 2. cizí jazyk pro gymnázia / *Lehrplan Berufliches Gymnasium 2. Fremdsprache Tschechisch*.

4 Druhý stupeň základní školy

Na druhém stupni není Lehrplan stanoven přímo pro výuku českého jazyka, ale pouze všeobecně určuje, jak by měli učitelé postupovat při výuce druhé cizí řeči. V 6.–7. ročníku by se měl žák zvládnout úroveň A1 Společného evropského referenčního rámce, v 8.–9. ročníku má pokročit na úroveň A2 a v desátém ročníku by se měl dosáhnout úrovně A2+.²⁸

5 Střední odborné školy

Při studiu na středních odborných školách se v jedenáctém ročníku studia předpokládá ovládnutí češtiny na úrovni A2. Na přelomu 12.–13. ročníku by se znalosti a jazykové kompetence žáků měly pohybovat na jazykové úrovni B1. Kromě znalostí a dovedností lingvistických (gramatické, fonetické, lexikální) si studenti osvojují i tzv. tematické základy, jimiž jsou např. geografie České republiky, historie a současnost českého jazyka, česká kuchyně, umění a kultura v České republice, regiony a domov, české osobnosti.²⁹

6 Gymnázia

Lehrplan pro gymnázia je rozdělen od 5. ročníku (jím v Sasku začíná druhý stupeň základního vzdělání) až do 12. ročníku (tím končí středoškolské vzdělání). Předpokládá se výstupní znalost češtiny jako cizího jazyka na úrovni B2+. Rozsah gymnaziálních znalostí je obohacen o oblasti lingvistickou, textovou a komunikační. Vzdělávacími tématy Lehrplanu pro češtinu jako druhý cizí jazyk, pro češtinu jako třetí cizí jazyk i pro češtinu v bilingvním vzdělávání na gymnáziích jsou (výběrově) *můj počítač umí také česky, kreativní využití českého jazyka, vytvoření katalogu digitální zásilkové*

28 Srov. Lehrplan Oberschule Zweite Fremdsprache (schule-sachsen.de).

29 Srov. Lehrplan für Berufliches Gymnasium 2. Fremdsprache Tschechisch (schule-sachsen.de).

*služby, fyzická geografie České republiky, český film, české pohádky a legendy, typicky české, typicky německé, úvod do jiného (západního) slovanského jazyka, české osobnosti, masmédiu v České republice, český byznys, čeština v zahraničí, česká historie.*³⁰

7 Lektorát češtiny v Lužici

I přes stoupající zájem o češtinu byl v září roku 2003 zrušen druhý stupeň lužickosrbské školy v Chrósćicích (Crostwitz).³¹ Jako kompenzaci absence výuky češtiny na této lužické škole zřídilo Ministerstvo zahraničních věcí ČR ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR v programu „Krajané“ prostřednictvím skrze Domu zahraniční spolupráce na Lužickosrbském gymnázium v Budyšině a na prvních stupních škol³² v Chrósćicích a Ralbicích (něm. Ralbitz) lektorát a od školního roku 2004/2005 na něj začalo pravidelně vysílat učitele českého jazyka. Výuka českého jazyka tohoto typu není registrována jako povinný předmět, ale vyučuje se především v kroužcích, a to hlavně v odpoledních hodinách.³³ Lektor je v programu „Krajané“ DZS vysílán do zahraničí na dobu čtyř let.

Český lektor v Lužici se v Sasku neřídí osnovami. Obsah výuky a učební materiály jsou tedy zcela v jeho kompetenci. Zapojení českých učitelů a českého jazyka do výuky Lužických Srbů má za cíl ukázat lužickosrbské mládeži příbuznost lužické srbštiny s češtinou a ostatními slovanskými jazyky a možnost využití mateřského jazyka v zahraničí. Předpokládá se, že zvýšení prestiže mateřského jazyka sekundárně vede i ke snaze o zachování původních zvyků a tradic pojících se k národnímu celku.

Cílem působnosti Čechů v Lužici je tedy jednak výuka českého jazyka, zároveň však také snaha poukázat na smysl udržování původních kulturních zvyků a tradic.³⁴

8. Přehled frekventantů českého jazyka na lužickosrbských školách

V následující tabulce uvádíme přehled frekventantů různých typů kurzů českého jazyka od roku 2010 do 2020. Samostatně oddělujeme žáky základních škol,

30 Srov. Lehrplan Gymnasium Tschechisch (schule-sachsen.de).

31 „Zrušení nezabránilo ani demonstrace, petice ani otevřený dopis členů koordinační rady (Hrádek nad Nisou, Liberec, Praha, Varnsdorf, Budyšin) projektu Lužice a Evropská unie adresovaný Saskému ministerstvu kultury v Drážďanech z 10. července 2003, jehož obsahem byl návrh na získání prostředků pro společnou spolupráci České republiky s Lužickými Srby v rámci Evropské unie.“ Srov. HANKOVEC (2012, s. 53).

32 Podle školského systému v Sasku 1. – 4. třída. Srov. např. ZDOBINSKÝ (2016, s. 40).

33 Srov. HANKOVEC (2012).

34 O smyslu jazykové příbuznosti a receptivní dvojazyčnosti srov. předseda SPL L. Novosad v pořadu Českého rozhlasu *Mezi námi. Naši hosté* [rozhlasový pořad]. ČRo Liberec – Liberec, 17. 4. 2017. [online]. [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: <https://prehravac.rozhlas.cz/audio/3844986>

kterí se učí česky díky projektu Krajané, studenty lužicko-srbského gymnázia a dospělé frekventanty, kteří navštěvují večerní kurzy. Z tabulky je zřejmé, že v průběhu celého desetiletí jsou počty žáků ZŠ přibližně stejné, v celkovém poměru ke studentům a dospělým pak nejvyšší. Ve skupině studentů a stejně tak i dospělých můžeme sledovat tendenci mírného nárůstu.

Školní rok:	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Žáci v projektu „Krajané“	80	78	82	80	85	85	86	87	88 + 11035	80
Studenti lužicko-srbského gymnázia	87	75	66	65	72	81	81	81	93	89
Kurzy pro dospělé	20	17	18	20	20	15	20	15	31	27
Celková čísla	187	170	166	165	177	181	187	183	212 (+ 110)	196

Tabulka 1: Počty žáků a studentů (včetně dospělých) učících se český jazyk v sídelní oblasti Lužických Srbů.³⁶

9 Partnerství s českými školami

Kromě přímé výuky na základní škole či gymnáziu je další možností, jak lužicko-srbsští žáci mohou rozvíjet své znalosti českého jazyka, kultury a českých reálií, využití partnerství lužickosrbských základních škol a Srbského gymnázia v Budyšině. Tento typ spolupráce je rozvíjen mezi Srbským gymnáziem v Budyšině a Biskupským gymnáziem Varnsdorf, Srbskou základní školou Budyšin a ZŠ Jablonec nad Nisou (od roku 1999), Srbskou základní školou Róžant-Ralbicy a Základní školou Jungmannovy sady v Mělníku (od roku 1970), Dolnoserbški gymnazij Chošebuz

³⁵ Jedná se o krátké sedmitýdenní kurzy.

³⁶ Zdroj dat: lužickosrbské základní školy; saský školský portál <https://schuldatenbank.sachsen.de/> a závěrečné zprávy o působení v Budyšině P. Šlechty a J. Breindla z let 2011–2020.

a Zemědělskou akademií a Gymnáziem Hořice. Všechna tato partnerství mají dlouhodobý charakter

Cílem těchto partnerství je umožnit žákům zkušenost z týdenního výměnného pobytu v rodinách z partnerských institucí. Při těchto návštěvách mají školy týdenní program uzpůsobený zahraniční návštěvě.

Součástí partnerství mezi Gymnáziem ve Varnsdorfu a Srbským gymnáziem v Budyšině je také možnost studia právě na partnerském gymnáziu a studenty je toho oboustranně využíváno.³⁷

Partnerství s českými školami se snažila navázat i lužickosrbská základní škola v Chróscích, o níž jsme již výše uvedli, že na ní bylo vzdělávání na druhém stupni ukončeno. Daná skutečnost škole partnerství s českými školami téměř znemožňuje, neboť zde institucionální komunikace může probíhat pouze mezi žáky prvního stupně, následně vazby mezi žáky po jejich přechodu na druhý stupeň zanikají.

Pro úplnost lze také zmínit partnerské vztahy, které se uskutečňovaly v minulosti. Jedná se o vztahy mezi školami v Benátkách nad Jizerou a školou v Pančicích-Kukowě a mezi školami v Brodcích u Mladé Boleslavi a školou ve Worklecích, avšak tyto styky skončily se změnou politického režimu po roce 1989.

K navázání kontaktů s Lužickými Srby došlo v minulosti také z iniciativy *Technické univerzity v Liberci*. V roce 2016 zorganizoval D. Krčmařík z Laboratoře systémové integrace společně se Společností přátel Lužice exkurzi lužickosrbských žáků chróscanské základní školy exkurzi na Technickou univerzitu v Liberci. Ke spolupráci při univerzitním studiu se rovněž v roce 2019 zavázali profesor E. Wornar z jediné lužickosrbské katedry na univerzitě v Lipsku a J. Januška, ředitel Katedry středoevropských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

10 Vztah Lužických Srbů k České republice

V následující části uvádíme data vyplývající z průzkumu v sídelní oblasti Lužických Srbů, který proběhl v listopadu a v prosinci 2020.³⁸ Dotazník byl distribuován elektronicky a papírově, zahrnoval celkem 14 otázek, otázky byly formulovány v lužické srbštině. Zjišťoval jednak základní metadata respondentů, jako pohlaví,

37 Ve sborníku prací z literárních soutěží *Jak to bylo* uvádí T. Borovková, že se během tohoto programu v Budyšině plyně naučila německy. O lužické srbštině se však autorka ve své zprávě vůbec nezmiňuje. Pokud by se však lužickosrbsky během svého studijního pobytu v Budyšině naučila, lze předpokládat, že to ve své zprávě také zmíní a je to celkem věrohodný důkaz toho, jak moc se v Budyšině lužickosrbsky v běžném životě skutečně hovoří. Srov. BOROVKOVÁ, T. Naučila jsem se německy. In: HRABAL, M. (2012, s. 17–18)

38 Průzkumnou sondu realizoval J. Zdobinský.

věk, český učitel, apod., dále byl zaměřen na vyjádření osobních postojů k češtině, tj. zhodnocení vlastní obliby jazykového vyučování, osobní návštěva v ČR, kontakty s českými kamarády. Jednotlivé otázky jsou reflektovány níže.

Respondenti vybírali z nabídky odpovědí, u některých otázek byla nabídnuta škála ztotožnění se s tvrzením, ale také možnost vyjádřit vlastní odpověď a vysvětlení. Výsledky zkoumání jsou zaznamenány v grafech a následně slovně analyzovány.

Dotazník byl distribuován v papírové a elektronické podobě prostřednictvím jednotlivých škol a prostřednictvím Společnosti přátel Lužice. Celková návratnost dotazníku byla 203, což z přibližně odhadovaného počtu Lužických Srbů 40 000 činí 0,5 %, viz graf 1. Z odhadovaného počtu aktivně mluvících Lužických Srbů (15 000) pak 203 respondentů činí 1,34 %, viz graf 2. Počet respondentů, kteří vyplnili dotazník, odpovídá přibližně počtu Lužických Srbů učících se v jednom každém školním roce.



Graf 1: Podíl respondentů z dotazníku v celkovém počtu Lužických Srbů

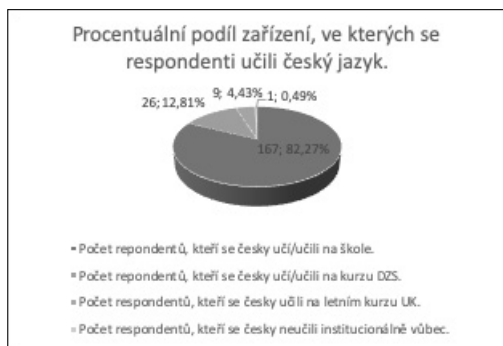


Graf 2: Podíl respondentů z dotazníku v celkovém počtu aktivně hovořících Lužických Srbů

Z celkového počtu 203 respondentů bylo 138 žen (67,98 %) a 65 mužů (32,02 %). Věkové rozmezí respondentů se pohybovalo mezi 13–62 roky. Nejvíce respondentů bylo z katolické části hornolužické územní oblasti Lužických Srbů, avšak našli se i respondenti z oblasti Berlína (4x) a z Lipska (15x), kde je možné lužickou srbsčinu studovat na univerzitě. Z tzv. *wukraja*, tj. ze zahraniční oblasti, byli tři respondenti – 2 odpovědi byly z Čech a jedna z Polska. Jeden respondent byl z Dolní Lužice z Chotěbuzi, tj. z dolnolužického sídelního prostoru.

Jednou z informací, kterou dotázaní uváděli, byla instituce, v níž studovali češtinu. Z odpovědí vyplývá (viz graf 3), že naprostá většina respondentů se česky

učila na lužickosrbských školách (167 respondentů; 82,27 %). Další institucí, kde se respondenti setkávali s češtinou, byla Letní škola slovanských studií pořádaná Filozofickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze (9 respondentů; 4,43 %) a 26 respondentů se navštěvovalo večerní kurzy pořádané v Lužici českým učitelem vyslaným DZS. Pouze jeden respondent se češtinu nikdy neučil institucionálně, ale pouze s přáteli z České republiky. Z převahy seznámení se s češtinou v rámci školní výuky vyplývá význam působení českých lektorů v Horní Lužici.



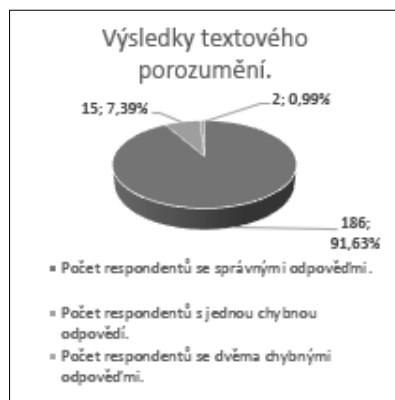
Graf 3: Zastoupení institucí poskytujících výuku českého jazyka

11 Problémy Lužických Srbů s češtinou vlastním pohledem

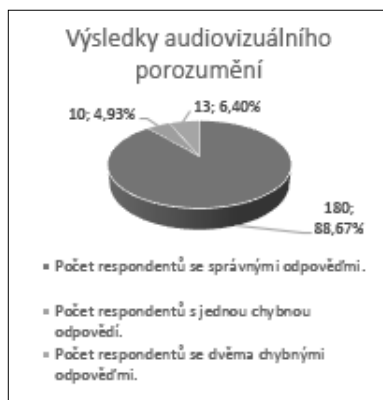
V dotazníku se Srbové dále vyjadřovali k tomu, co jim v češtině dělá největší problémy. Téměř všichni respondenti (198 respondentů) odpověděli, že pro ně nebyla čeština ve škole příliš obtížná, co se týče porozumění a komunikace. Zároveň někteří podotýkali, že čeština má oproti lužické srbštině částečně odlišnou ortografii, která jim dělala a dělá problémy (78 respondentů). Další dotázaní označili za problematickou odlišnou gramatiku (34 respondentů), avšak i v tomto případě lze předpokládat, že mnoho respondentů neodlišuje ortografii a gramatiku, stejně jako tyto dva pojmy bývají zaměňovány neodbornou veřejností v České republice. Pro pět respondentů byla čeština ve škole problémem, z toho tři z nich byli z německých, respektive smíšených rodin. Sto procent respondentů se pak vyjádřilo v tom smyslu, že mají rádi češtinu i Českou republiku, a to z nejrůznějších důvodů, především pro krásnou přírodu, přátelské jednání ze strany Čechů a dobré pivo.

Z dotazníku rovněž vyplývá, že 182 respondentů se domnívá, že rozumí česky bez problémů, a 163 respondentů uvádí, že se se svou znalostí snadno domluví i v Čechách. V souvislosti s touto otázkou si měli respondenti přečíst zkrácený text české pověsti o praotci Čechovi a zodpovědět na čtyři otázky k ní. Dalším kontrolním cvičením v dotazníku pak bylo poslechnout si dvě výuková videa na *Youtube.com*³⁹ na stránce *Zkouška z češtiny pro trvalý pobyt* a odpovědět na otázky k nim. Tato kontrolní cvičení měla sloužit pro paralelní ověření porozumění češtině v písemné a audiální podobě.

Výsledky víceméně korespondovaly s odpověďmi respondentů. Nejvýznamnějším je přitom zjištění, že pro Srby bylo jednodušší odpovědět na otázky k psanému textu než na otázky k audiovizuálnímu záznamu, srov. graf 4 a graf 5. Z 203 respondentů dotazníkového šetření zodpovědělo správně na všechny otázky k psanému textu 186 respondentů, 15 odpovědí bylo s jednou chybou a 2 odpovědi byly se dvěma chybami. Při porozumění s poslechem celkově respondenti odpovídali na devět otázek. V tomto případě bylo celkem 180 odpovědí správných, 10 odpovídajících mělo 1 chybu a 13 odpovědí bylo se dvěma chybami. Tři a více chyb v odpovědích neměl nikdo z respondentů.



Graf. 4 Porozumění psanému textu



Graf. 5 Porozumění audiovizuálnímu textu

39 Účastníci šetření odpovídali na otázky vztahující se k následujícím videím: https://www.youtube.com/watch?v=eh6r_4XfzaI a https://www.youtube.com/watch?v=X_DBQijt_F8. Jednalo se o základní otázky časoprostorové orientace *kdy, kde, kdo, jak dlouho a proč*.

Poslední sledovanou oblastí informací v dotazníku byl kontakt s Českou republikou. Konkrétně jsme zjišťovali, zda respondenti navštívili Českou republiku, zda znají Lužický seminář v Praze, k němuž se váže bohatá historie česko-srbských vztahů, a zda znají nějakou českou osobnost a odkud. Stoprocentní byla v tomto případě návštěva České republiky, kterou navštívili všichni respondenti. Pouze pět odpovídajících neznalo Lužický seminář v Praze, přičemž ostatní se zmínili, že ho navštívili několikrát. Ze známých českých osobností všichni uváděli Karla Gotta. Další osobnosti byly z řad politiků (Václav Havel, Miloš Zeman, současný český premiér Andrej Babiš a Karel IV.), sportovců (Jaromír Jágr, Emil Zátopek, Ester Ledecká, Gabriela Koukalová, Michal Krčmář, Pavel Nedvěd a Patrik Schick) a umělců (Bedřich Smetana, Franz Kafka Josef Lada a Petr Zelenka). Na doprovodnou otázku odkud tyto osobnosti znají, se vyskytly pouze dvě odpovědi, a to ze srbských médií⁴⁰ a ze školní výuky.

Závěr

Cílem této studie bylo představit historii a současnost výuky českého jazyka v sídelní oblasti Hornolužických Srbů, a popsat, jaký význam má český jazyk pro lužickosrbskou společnost.

Důležitost výuky českého jazyka v Horní Lužici je pro Lužické Srby podle našeho názoru především společenská. Nejmenší slovanský národ totiž kvůli svému geografickému začlenění neustále balancuje mezi přijímáním německého jazyka a německé kultury a odoláváním jim. Český jazyk a česká kultura je pak pro Lužické Srby a lužickou srbštinu tím faktorem, který je ovlivňuje z vnějšku.

Kontakt s českou kulturou pokládáme pro vývoj lužické srbštiny a lužickosrbské společnosti za zásadní. V novodobé historii se po roce 1989 se změnou politického režimu Horní Lužice ocitla v nelehké jazykové situaci, která souvisela s odchodem Lužických Srbů za prací. Lužičtí Srbové, kteří v Lužici zůstali, se postupně začali více přibližovat německému kulturnímu kontextu. Zlomový okamžik přišel v roce 2003 spolu se zavřením druhého stupně lužickosrbské školy v obci Chrósčicy.

Význam výuky češtiny v Horní Lužici nespočívá jen v rozšiřování české působnosti a českých kontaktů na základě jazykové výuky, ale také v podpoře mluvčích malého slovanského jazyka, který by byl bez podobného typu opory jazykem vymírajícím, či v nejbližší době jazykem mrtvým.

40 Serbske nowiny i Serbski rozhłos pravidelně informují čtenáře a posluchače o společenském dění v České republice.

Seznam použité literatury

- BOBKOVÁ, L., BŘEZINA, L. a ZDICHYNEC, J. (2008): *Horní a Dolní Lužice*. Praha: Libri.
- BOHÁČ, Z. (1993): České země a Lužice, Tišnov – Budyšin. In: *SURSUM – Towarstwo Cyrila a Metoda*, s. 21–26.
- ČERMÁK, R. (2003): Lužičtí Srbové chtějí zastoupení v Česku, In: *MF Dnes*, ústecké vydání 21. 5. 2003.
- Česko-lužický věstník. Praha: Společnost přátel Lužice, 2003, 13. (7. /8.), 60.
- ČERMÁK, R. – MAIELLO, G. (2011): *Nástin dějin a literatury Lužických Srbů*. Brno: Středoevropské centrum slovanských studií, 359 s. Evropské obzory.
- FUTTERA, L. (2016): *Lužičtí Srbové a společnost Pojizeří a středního Polabí v době první Československé republiky*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českých dějin.
- HERČÍK, K. (2013): *Čtení o Mladé Boleslavi*. 3., rozšířené vydání. Mladá Boleslav: Kultura města Mladá Boleslav.
- HRABÁK, J. a kol. (1959): *Dějiny české literatury I. Starší česká literatura*. Praha: ČSAV.
- HRABAL, M., ed. (2012): *Jak to bylo?: sborník prací z literárních soutěží = Kak to bě?: zberník z tekstami literarneju wubědzowanjow = Wie war es? : Sammelband mit Texten der Literaturwettbewerb*. Varnsdorf: Městská knihovna Varnsdorf. Setkávání přes hranice.
- HRABAL, M. (2010): *Lužičtí Srbové známí i neznámí: historie a současnost nejmenšího západoslovanského národa*. Varnsdorf: Městská knihovna. Setkávání přes hranice.
- HANKOVEC, V. (2012): *Církevní a kulturní život v srbské Lužici po roce 1945: (s přihlédnutím k česko-lužickosrbským kontaktům)*. Praha: Karlova univerzita, Filozofická fakulta. Rigorózní práce.
- JURICOVÁ, V. (2014): *Lužickosrbská gymnázia v ČSR po 2. světové válce*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky.
- LEBEDA, J. (2004): Počátky soustavné české sorabistiky v životě a díle Josefa Dobrovského. In: *Opera Slavica*, 2004, roč. 14, č. 3, s. 34–38.
- LORENCOVÁ, M. (1955): Václav Hanka a Lužičtí Srbové. In: *Lětopis*, 1955, řada A, č. 3, s. 155–205.
- MELICHAR, J. (1990): Warnolčice – okno do Lužice. In: *Hlas severu: Zpravodaj měst NV ve Varnsdorfu*. Varnsdorf: Město Varnsdorf, 1990, (22).
- NOVOSAD, L. (2017): Čeští učitelé pro Lužici. *Česko-lužický věstník*. Praha: Společnost přátel Lužice, 2017, 27(6), 42–43.

- Dostupné také z: http://www.luzice.com/wp-content/uploads/2019/01/clv_6_2017web.pdf
- NOVOSAD, L. (2021): Dívát se, nebo divit se. *Lidové noviny: Nezávislý deník založený 1893*. Praha: MAFRA, **34** (123), 12.
- NOVOSAD, L. (2018): Rozhovor: Je to nahrabnosť, hdyž stejiš w pusćinje a sy lačny? Praha: Společnost přátel Lužice, 2018, **28**(6), 45-47.
- Dostupné také z: http://www.luzice.com/wp-content/uploads/2019/01/clv_06_2018web.pdf
- PASTERNÁ, E. (2012): *Tschisch als Fremdsprache in sachsen*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2012, 68. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/20513>.
- PÁTA, J. (1929): *Josef Dobrovský a Lužice*. Praha: Politika.
- PETR, J. (1972): *Nástin politických a kulturních dějin Lužických Srbů*. Praha: SPN.
- Praha a Lužičtí Srbové: sborník z mezinárodní vědecké konference ke 140. výročí narození Adolfa Černého: (Praha 25.-26.11.2004) = Praha a Serbja: zbornik z mjezynarodneje wědomostneje konferency k 140. rōčnicy narodźenja Adolfa Černého: (Praha 25.-26.11.2004)*. Praha: Společnost přátel Lužice, 2005.
- ŠATAVA, L. (2020): *Lužičtí Srbové na přelomu 20./21. století: etnicita – jazyk – historie – kultura*. Praha: Epoque.
- ŠATAVA, L. (1986): *Lužičtí Srbové v severních Čechách od roku 1945 do současnosti*. In *Český lid: sborník věnovaný studiu lidu českého v Čechách, na Moravě, ve Slezsku a na Slovensku*. 1986, **73**(1), 18-22.
- ZDOBINSKÝ, J. (2016): *Jazyková situace lužické srbštiny*. Liberec. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.

Elektronické zdroje

- https://ceskolipsky.denik.cz/zpravy_region/saska-ochranovska-hvezda-je-ceskeho-puvodu-1438.html
- https://www.idnes.cz/liberec/zpravy/nemci-cestina-zitava-ucit-materske-skoly.A180323_152806_liberec-zpravy_jape
- [Lehrplan Oberschule Zweite Fremdsprache \(schule-sachsen.de\)](http://www.schule-sachsen.de)
- [Lehrplan für Berufliches Gymnasium 2. Fremdsprache Tschechisch \(schule-sachsen.de\)](http://www.schule-sachsen.de)
- [Lehrplan Gymnasium Tschechisch \(schule-sachsen.de\)](http://www.schule-sachsen.de)
- <https://www.libereckezpravy.cz/kvuli-bytove-krizi-se-z-liberce-odstehovali-do-saske-zitavy-jsou-tu-lepsi-potraviny-fajn-lide-a-dum-jsme-koupili-za->

[milion-a-pul-uz-tady-asi-zustaneme-shoduji-se-manzele-rozhovor/?utm_source=www.seznam.cz&utm_medium=sekce-z-internetu&fbclid=IwAR3PZArHrFbqMsm6_pgYQAGvc6th-O9QOAhJ1P-MPx-J2yZoLW1nm5H4Y0](https://www.seznam.cz/utvory/rozhlasov%C3%BDy/na%C5%A1i-host%C4%9B%20-%2011-20?utm_medium=sekce-z-internetu&fbclid=IwAR3PZArHrFbqMsm6_pgYQAGvc6th-O9QOAhJ1P-MPx-J2yZoLW1nm5H4Y0)

Naši hosté [rozhlasový pořad]. ČRo Liberec – Liberec, 17. 4. 2017. [online]. [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: <https://prehravac.rozhlas.cz/audio/3844986>
<https://schuldatenbank.sachsen.de/>
<https://www.youtube.com/watch?v=bpcJhNEKzMY>
<https://www.youtube.com/watch?v=VIHESBltkxI>

CVIČEBNICE – DAR Z NEBE I Z PEKLA

A Workbook – a Present from the Heaven as well as from the Hell

Ladislav Janovec

Abstrakt: V předkládaném článku se zamýšlíme nad úskalím komerčního vydávání cvičebnic (nejen) českého jazyka. Na analýze jedné z nich demonstrujeme nedostatky různého typu, které bez odborných revizí a konzultací v publikaci zůstanou a ovlivňují žákovo pochopení jazykových jevů, vytvářejí miskoncepty a zbytečně komplikují náročnou výuku českého jazyka.

Klíčová slova: český jazyk; vzdělávání; nemocnice; cvičebnice; miskoncept

Abstract: In this article, we reflect on the pitfalls of commercial publishing of (not only) Czech language exercise books. In the analysis of one of them, we demonstrate shortcomings of various types, which will remain in the book without professional revisions and consultations and affect student's understanding of language phenomena, create misconceptions and unnecessarily complicate the demanding teaching of the Czech language.

Key words: Czech language; education; hospital; workbook; misconception

Pro dobrého učitele není různých materiálů, které lze využít pro procvičování a upevňování učiva, nikdy dost, a proto učitelé vítají jak tištěné, tak v dnešní době ještě více virtuální nápady, inspirace, podklady a cvičení, která mohou do svých hodin zařadit a žákům jimi výuku obohatit, usnadnit či zpřesnit.

Rozvolnění a komercializace knižního trhu včetně trhu s edukačními materiály s sebou nese obrovskou nabídku nejrůznějších cvičebnic, procvičovacích brožurek a sešitů, pracovních listů atd., ovšem s velice rozdílnou kvalitou jak didaktickou, tak obsahovou. Chyby obou typů jsou v materiálech, které zřídkačky procházejí recenzním řízením nebo alespoň kontrolou odborníky, naprosto běžné. Je na vyučujícím, aby velice pečlivě a kriticky materiál zhodnotil a rozhodl, zda je vhodný pro použití ve výuce a jakým způsobem – mnohdy může cvičení posloužit pouze jako východisko k jiným úkolům, než jak je formulováno jeho zadání. Velice často se v takových

materiálech střetáváme rovněž s napětím mezi simplifikací učebního obsahu a jeho (odbornou) přesností. Zásada odbornosti a zásada přiměřenosti, resp. zjednodušení obsahu v závislosti na věku, zkušenosti a znalosti žáka by měly být vyvážené. Simplifikace by neměla dospět do stavu, kdy je obsah deformován a zkreslen natolik, že se žák učí zjevné nepravdy. O tom viz např. Čechová – Styblík (1998, s. 60–62).

Dalším zásadním nedostatkem mnoha cvičebnic a ostatních materiálů je to, že jsou připraveny na zakázku nakladatelství, která se ovšem neinformují o nových poznatcích a trendech v didaktice oboru nebo psychologii, očekávají, že vydají cvičebnici založenou na běžných procvičovacích metodách¹. Rodiče a prarodiče tento typ cvičebnic obvykle vítají, protože v nich poznávají postupy, jež ve škole k upevňování obsahů využívali rovněž; nicméně jde povětšinou o cvičení, která jsou na hony vzdálena jakémukoliv pokusu o komunikační aspekty jazykové výchovy, jak na to upozorňuje např. Hájková (2013) ve své recenzi publikace *Čeština zajímavě a komunikativně I*. Ještě dále a podrobněji se k problému (ne)komunikačního principu v téže učebnici a v jejím druhém díle vyjadřuje Svobodová (2015), která mírně ironicky oba texty odkazuje z hlediska ohledu na principy komunikace i obsah na univerzitu třetího věku.

Výuku češtiny i nácvik a procvičování je třeba vést v současné době komunikálně. Neznamená to ovšem záměnu výuky českého jazyka a jeho obsahu za izolované metody rétoriky a nahodilě zařazování komunikačních události (Čechová – Styblík, 1998, s. 26), za edukaci o komunikaci (ani pouhé předávání informací a poznatků o procesu komunikace ke skutečnému zvládnutí komunikace nevede) či za chaotické probírání vybraných pasáží obsahu podle toho, co se jeví učiteli, že by zrovna pro danou hodinu potřeboval. Čím dříve se s komunikačně orientovanou výukou začne, tím pro žáka lépe (Svobodová a kol., 2003, s. 21).

Naplnění komunikačního principu lze realizovat pouze v souladu teorie s komunikační praxí žáka. Po tomto propojení volají odborníci v různé míře odlišnou terminologií už léta. Například Čechová požaduje funkční propojování různých jazykových rovin a nácvik komunikačních činností spolu s osvojováním gramatických struktur (Čechová – Styblík, 1998, s. 27). Podobně Svobodová upozorňuje na to, že je třeba vyžadovat soustavnou oporu pro kultivaci a nácvik žákovských komunikátů, již vidí v kvalitní výuce mluvnice. Ta nesmí být deformovaná, chaotická a nahodilá, zavádějící či samoúčelná, ale vtipná, hravá a poutavá, tedy používaná a použitelná (srov. Svobodová a kol. 2003, s. 21). Nejnověji Štěpáník požaduje propojit kognitivní a komunikační složky výuky, tedy vyvážit rozvoj jazykového vědomí a komunikační kompetence žáka (2020).

1 Jak upozornil jeden z oponentů, o nové poznatky a trendy by se měl zajímat především autor cvičebnice. S tím plně souhlasíme, nicméně autoři mnohdy plní pouze zadání nakladatelství.

Požadované propojení není jednoduché. Při jeho zavádění naráží učitel (zejména začínající) na tlak tradice výuky (často reprezentované staršími kolegy), tlak rodičů v podobě očekávání, co, kdy a jak se žák bude ve škole učit, a na kvalitu učebních materiálů. Právě neodborně připravené cvičební materiály se začínají jevit jako jedna z výrazných překážek moderního pojetí výuky.

Lze říci, že v mnohých cvičebnicích převládají klasické úkoly, především doplňovací (doplň jazykový jev do zadaných výrazů a vět) či vyhledávací (najdi/vyhledej určitý jazykový jev v zadaných výrazech či větách). Protože cílem je jev procvičit, vycházejí autoři jen málokdy ze souvislého textu, který by dokumentoval užívání jevu v širším kontextu, ale vymýšlejí věty a slovní spojení uměle, čímž často dospívají k nosensovým větám, které ale nejsou zábavné a hravé, jak požaduje Svobodová, ale trapné². Žák tak stojí před umělým konstruktem, u něhož si může minimálně intuitivně uvědomovat, že takovou větu nikdy neslyšel a neuslyší. Je to nespíš také jeden z důvodů, proč žáci vnímají výuku českého jazyka jako zbytečnou a příliš náročnou, naprosto vzdálenou jejich komunikačním potřebám. Z druhé strany odborníci desítky let kritizují umělé „neživé“ věty v učebnicích, ale zatím bez žádoucího plošného efektu, jak je vidět právě z cvičebnic, ale i některých učebnic³.

Jedním z důvodů je pochopitelně i to, že kvalitní procvičovací materiál musí sestavit odborník nebo skupina odborníků, kteří zaštití jeho obsahovou i didaktickou vhodnost a dokážou ji skutečně objektivně posoudit. Soukromá nakladatelství ovšem oslovují v lepším případě na tvorbu cvičebnice běžného učitele ze školy, který do materiálu může zanést své nedostatky či miskoncepty, jež se pak přenášejí na žáky. Z hlediska nakladatelství se musí tvorbou knih docílit co nejnižších nákladů a co nejvyšší prodejnosti⁴, proto texty cvičebnic dále velmi často neprochází odbornou kontrolou, při které by se mohly navýšit investice a oddálilo by se vydání plánované publikace. Zachycení nedostatků je zcela v rukou autora, redaktora knihy, případně korektora. Jejich síly na zevrubnou úpravu textu ovšem mnohdy nestačí. Jednomu příkladu takové cvičebnice se v tomto textu věnujeme a upozorňujeme na vážné nedostatky, které se v ní objevují.

Analýze je podrobena cvičebnice *Procvičujeme i/y* z nakladatelství Edika. Tato analýza poslouží jako ukázka nevhodného cvičebního materiálu, který – zjevně v dobré víře – je používán pro výuku dětí v nemocničním prostředí. Ve většině

2 Poměrně velký přehled nesmyslných vět v učebnicích uvádějí Štěpáník – Vlčková-Mejvaldová, 2020/2021, s. 170.

3 Zde připomínáme např. cvičebnici *Procvičujeme pravopis podle pravidel doma i ve škole* (Kamiš, 1994), která vzbuzovala v devadesátých letech veselí kvůli vykonstruovaným a v řečové praxi nepoužitelným větám, v nichž byly i obsahové chyby.

4 O problematice tvorby knihy a nákladů viz např. práci Pistorius (2019) a rovněž i její pozdější vydání.

nemocnic dochází za dlouhodobě hospitalizovanými dětmi zaměstnanec, nemocniční učitel, jenž se s nimi učí, aby děti nebyly znevýhodněny proti žákům, kteří absolvují běžnou školní docházku⁵. Ačkoliv děti mají k dispozici učebnice a materiály, podle nichž pracují ve školách, nemocniční vyučující sahají často k vlastním materiálům, protože je považují za efektivnější, a to mnohdy spíš jen proto, že jsou s nimi lépe obeznámeni a dlouhodobě je používají.

Cvičebnici napsala Miluše Jirušková, autorka, která se vzdělávání dětí v nemocnicích věnuje mnoho let. Ide o speciální pedagožku a pracovníci pedagogicko-psychologické poradny, nikde v publikaci není uvedeno, že by byla rovněž vystudovaná bohemistka. Na zadní straně obálky knihy se dozvíme, že autorka používá **netypické postupy**⁶, mezi které má patřit **metoda barevného třídění souhlásek**, což má pomoci *pochopit princip správného doplňování a určování písmen i/y ve vyjmenovaných slovech, v podstatných a přídavných jménech i ve slovesech* (Jirušková, 2019, 4. strana obálky⁷). V tomto tvrzení čtenář naráží na problematické mísení pravopisného třídění (vyjmenovaná slova) se slovnědruhovým (podstatná a přídavná jména, slovesa). Pomineme to, že ještě výše autorka hovoří o obtížích při doplňování a určování samohlásek (!) *i/y*. Zajímavé je i to, že autorka nenabízí ani zde, ani v úvodu to, že by se dítě naučilo používat *i/y*, ale pouze ubezpečuje, že zvládne jejich doplňování a určování – zařizuje se tedy požadavkem edukace, nikoliv komunikační praxí, a to naprosto nevhodně.

První kapitola není ještě věnována procvičování, ale opakování poznatků o abecedě. Dozvíme se, že se abeceda dělí na samohlásky, souhlásky a dvojhlásky, do samohlásek chybně zařazuje *i, y*. Tady se dostáváme k terminologické nejistotě, která provázela i naši školní docházku. Víme, že *y* je grafém, jenž vokál zaznamenává, nikoliv samohláska sama, ovšem síla tradice a zažitá terminologie vede k tomu, že se nadále mluví o souhláskách měkkých, tvrdých a obojetných, o samohláskách *y/i* neb *e/ě*, aniž by bylo bráno v potaz, že jde o písmena.

Dále autorka rozčlení souhlásky a uvede, že nezařazuje *G, Q, W* a *X*, protože u nich si pravopis musí žáci osvojit pamětně. To, proč právě u nich, ovšem autorka čtenářům nevysvětluje.

Následující cvičení mají žáky ujistit v pravopisně měkkých, tvrdých a obojetných hláskách, které si mají vyznačovat barevně. Instrukce jsou bohužel pro žáka příliš intuitivní a implicitní: *Označte souhlásku barevně...* (kterou souhlásku?); *Před písmeny i/y zvýrazněte souhlásku barevně (nebudete zvýrazňovat všechny*

5 Stranou ponecháváme problém výuky v období pandemie COVID-19, kde se znevýhodnění dlouhodobě nemocných dětí online výukou mohlo snížit.

6 Zde i dále zvýraznil L. J.

7 Protože následující výklad, poznámky a příklady se odkazují pouze k této publikaci, odkazujeme na ni dále pouze číslem stránky, nikoliv celým citačním údajem.

souhlásky). Záměna termínů (sou)hláska a písmeno se projevuje v celé cvičebnici, proto na ni dále poukazovat nebudeme.

Dále už autorka přechází k nácviku psaní i/y. Slouží jí k tomu doplňovačky křížovek a jiných tajemek, které nejsou zcela graficky zvládnuté – nelze považovat za vhodné psát slova, která mají žáci dosadit do křížovky, vedle řádků, k nimž nepatří. Vyhledávání slov z písmen v oválu a „na vlně“ musí být jen velice těžko zvládnutelné pro dyslektiky. Oddíl věnovaný psaní i/y po písmenech *d, t, n* začíná upozorněním, že zde je výrazný problém u dětí s obtížemi ve sluchovém vnímání, ale následně je hned objasněno, že je nutné slova číst a jejich správné tvary slyšet. Po doplňovacích cvičeních se objeví další doporučení, které se týká psaní *di, ti, ni* v cizích slovech a rozdílu ve výrazech *tip* a *typ*.

Po krátkých kapitolách věnovaných psaní i/y po písmenech označujících pravopisně tvrdé a měkké souhlásky přechází autorka k vyjmenovaným slovům. Upozorňuje, že *y se octne „uvnitř slova“* (s. 14), aniž by brala v úvahu, že dítě by mělo při nácviku vyjmenovaných slov mít zvládnuty základní morfémy a dokázat je od sebe odlišit, protože žáci musí být schopni pochopit hnízda slov příbuzných, propojených stejným kořenem. Přitom o několik řádků níže sama doporučuje probírat slova příbuzná ve spojení s vyjmenovanými a prací se záměnou předpon.

V doporučeních pak upozorňuje na slova, která patří do vyjmenovaných, ale *y* se v nich píše na konci slova (*my, vy, brzy, by, aby, kdyby*), a některé tvary slovesa *být*, ty dále nespecifikuje, přitom jejich počet je velice nízký.

Problémem, jak dlouhodobě upozorňují didaktikové i lingvisté, je význam mnoha slov, která nepatří do centrální slovní zásoby ani do živé slovní zásoby (prvostupňového) dítěte. Pro tyto případy má autorka doporučení vytvářet příběhy, do nichž zakomponujeme vyjmenovaná slova a dáme je do kontextu. Jako ukázkou nabízí krátký text o počasí, protože podle jejího tvrzení spojuje slova významově blízka. Za taková tudíž považuje slova a slovní tvary: *bývá, výšeň, obvykle, blýská se, třpytí, být, sychravo, neusychá*. Přenesený význam slova *výšeň* rozhodně nepatří do aktivní slovní zásoby dítěte, proto věta *V létě bývá občas velká výšeň*. pro žáky není co do informace o významu příliš nosná.

Jiný typ úkolu má zapojit představivost. Autorka navrhuje nakreslit mýtinu a umístit na ni zvířata, jejichž pojmenování jsou uvedena ve vyjmenovaných slovech. K tomu je ve cvičebnici uveden nevhodný ilustrační obrázek, na němž je na lesní mýtině kus plotu, kůl s přivázaným býkem, ale co hůře koza, dvě krávy a hříbě – obrázek tedy neodpovídá ani skutečnosti, ani zadání. Tady žák narazí rovněž na problematické obsahové hledisko (co dělá býk nebo vydra na lesní mýtině, jak se může zároveň setkat výr a sýkorka apod.).

Od stránky 16 do stránky 55 si žák začíná procvičovat jednotlivá vyjmenovaná

slova, a to klasicky po skupinách *by, ly, my, py, sy, vy, zy*. Každá pasáž je uvozena motivačním textem přehlčeným vyjmenovanými slovy, čímž vznikají ony tolik odsuzované konstrukty, v některých případech připomínající jazykolamy:

- *Bystrý Zbyněk bydlí v Příbyslavi⁸.*
- *Lysý mlynář vzlyká ve mlýně. Bolí ho lýtko, proto polyká pelyňkový čaj. Leží na pohovce z plyše. Protože je léto, nepomohou mu ani lyže, které má postavené v koutě mlýnice.*
- *V lese je myslivna, kterou nemusí myslivec zamykat ani odemykat, protože se tam málokdy někdo nachomýtné nebo se kolem ani neochomýtné. Myslivec je dobromyslný, není zlomyslný. Těší se, jak bude nad mýtinou létat různý hmyz, budou tam snad i hlemýždi a samozřejmě myši.*
- *Pyká za špatnou známku, protože nepoznal netopýra a nevěděl, že slepýš je ještěrka. Protože nedával pozor na cestu, klopýtl a spadl nosem rovnou do pýru a potom měl žlutý nos od pylu. Pavel si uvědomil krásu krajiny kolem a zapýřil se nad svými nedostatky.*
- *Sytý a dobře nasycený syn Slávek (synovec strýce pana Sýkory) seděl a odpočíval po dobrém obědě. Měl smažený sýr, který nebývá nikdy syrový. Slávek musí ještě nasypat sýkorkám slunečnicová semena, protože je ještě jarní sychravé počasí, nic neusychá. Včera slyšel něco syčet, možná to už byl sysel po zimním spánku.*
- *Když zrovna nežvýkal, dělal hrozný povyk a hlasitě výskal.*

Uvedené věty demonstrují ještě další nedostatky. Začneme od chabé stylizační výstavby, především nevhodně utvořená souvětí vyjadřující kauzalitu, již doprovázejí i obsahové nesmysly (proč by měl mlynář pít čaj, když ho bolí lýtko; jak by mohly lyže v jiném ročním období pomoci s bolavým lýtkem; jak souvisí to, že je mokro, s nutností krmit sýkorky; jak souvisí krása krajiny s Pavlovými nedostatky, že se nad nimi zapýří, apod.), ale i jiné vztahy (smažený sýr je smažený, tudíž nemůže být syrový, navíc máme pochybnosti o kontextu, ve kterém by spojení *syrový sýr* bylo možné použít).

Kromě nelogičnosti daných konstrukcemi, v nichž se objevují nesouvisející informace, je dalším problémem nelogičnost ve vztahu ke skutečnosti: pelyněk se používá na zažívací problémy, pýr nemá žlutý pyl, sysel nesychá, hlemýžď se sotva vydá na sluncem vysušenou mýtinu, pohovka není vyrobena z plyše apod. Didakticky je zcela nepřipustné to, že s texty, uvozujícími jednotlivé oddíly, se dál už nijak nepracuje.

Po textech následují přehledy vyjmenovaných slov se slovy příbuznými

8 Ilustrační obrázek vytváří ze slova „Bystrý“ příjmení napsané na schránce.

v jedné tabulce a s vlastními jmény a slovy cizího původu v tabulce druhé. Tak se dítě dozví u písmene *B* o existenci *Bystřice*, *Bystrovan*, *Bystrce*, *Přibyslavi*, *Bydžova*, *Bylan*, *Byšic*, *Hrabyně*, *Kobylis*, *Kobylnic*, *Býkovic*, aniž tato slova využije (mnohdy je v psaném projevu nevyužije nejspíš ani jednou za život). Zcela je tedy opomenuta využitelnost a věk dítěte (především první stupeň základní školy), ale i další problémy se slovy souvisejícími, jako je přípona (*-yně*) nebo skloňování jmen na *-ice* (zda je pojmenování v češtině stabilizováno v singuláru, nebo v plurálu), kterými ovšem bude žák, již tak zahlcený dlouhými tabulkami, zahlcen ještě víc.

Po přehledových tabulkách následuje tabulka s paronymickými jednotkami a cvičení. Jde převážně o běžná cvičení doplňovací – žáci doplňují *i/y* do slov ve větách nebo slova do vět (nevhodná je instrukce *utvořte věty*, když jsou věty ve cvičení předepsány), doporučeno je podtrhávání či barevné zvýrazňování *y* ve vyjmenovaných slovech. Za nosnější lze považovat cvičení, v nichž žáci nahrazují slova ve větách synonymy ve vyjmenovaných slovech, ale významy slov jsou si podobné spíše vzdáleně nebo jde o kontextová synonyma, která by bylo možné nahradit vhodnějšími slovy (*Petr je velmi chytrý. – bystrý; Lidstvo žije dlouhodobě v klidu a míru. – obyvatelstvo*), navíc autorka nereflexuje, že v některých případech nelze slovo doplnit, ale je třeba změnit celou konstrukci (*Získala jsem velký majetek. x Nabyla jsem velkého majetku.*).

Oddíl věnovaný jednotlivým písmenům (kromě *M* a *Z*) končí diktátem, jenž se skládá z izolovaných vět, v nichž opět čtenář získává zarážející informace: *Si-byla byla kněžna. Student si neoblíbil přidělenou ubikaci. Petr je svébytný všudybyl, je hodně bystrý. Věrka neuměla správně doplnit slova sbírka, jeřabiny, obinadlo, bič a bída. Hasič nemá rád požáry. Najedl se dosyta, je úplně sytý. Zasypal malou ranku zásypem. Silnice u Syslova je zasypaná. Projevoval nevidané cavyky. Ukázal tetě vyviklaný zub. V naší vísce je cibulovitá vížka.*⁹

Komunikační přesah má snad cvičení, v němž mají děti popisovat obrázek v úvodu ke kapitolám kromě té, ve které je nacvičováno užití *i/y* po *Z*. Za problematické zde ovšem považujeme to, že úkol se vůbec nevztahuje k tématu cvičebnice, navíc není možné jeho přímé vyhodnocení.

V oddíle zaměřeném na celkové opakování vyjmenovaných slov autorka upozorní, že ve vyjmenovaných slovech se „uvnitř slova“ objeví pouze jedno *y* a vzápětí uvede upozornění na složená slova – skládající se ze dvou slov (sic!) – s příkladem *jazykozpyt*, a na slova s předponami, kdy se ve slově může objevit i více *y*,

9 Mnohé věty připomínají slavnou promluvu H. Růžičkové v roli vesničanky Škopkové z filmu *Slunce, seno, erotika*, která paroduje nevhodné pomocné pomůcky pro zapamátování učiva: *Myslivec myslí, že mydlář mydlí myš mejdlem! Hlemýžď se smývá po mytíně, odemykati, zamykati, máš tam někde samici?*

o příponách se ovšem nezmiňuje. Pro žáka se tak odkryje poměrně složitý systém výjimek, k němuž se ovšem dále nic nedozvídá. Tyto výjimky výjimkami být nemusí – tvoří je z nich nevhodný výklad. K tomu navíc dodejme, že současná čeština slovo *zpyt* nezná, není uvedeno v žádném ze synchronních slovníků, tzn. pro žáka je informace o dvou slovech tvořících složené slovo neprůhledná, navíc zavádějící – jde o dva (případně více v jiných případech) slovotvorné základy.

Na tyto výklady navazují dvě nadměrně dlouhá doplňující cvičení s barevným vyznačováním doplňovaných písmen. Zde snad poprvé autorka rozlišuje mezi grafémy označujícími krátkou a dlouhou samohlásku.

Další kapitola je věnována podstatným jménům. Začíná jejich vymezením, že jde o *podstatu, tedy základ věty*. Autorka zjevně neví, že výraz *základ věty* je terminologizovaný, tudíž jej užívá nevhodně. Podobně následující informace *Pokud uvedeme z věty jen všechna podstatná jména, pochopíme, o co se jedná*, je zavádějící, může fungovat pouze u omezeného množství vět, a to ještě ne vždy. Na to navazuje cvičení, v němž mají žáci doplňovat k obrázkům podstatná jména a tvořit s nimi věty, a tabulka se sémantickou charakteristikou podstatných jmen a pomůckou pro určování jmenného rodu.

Po procvičení rodu je zařazena informace o pádech a vzorech. Bohužel se opět objevuje obvyklá chyba týkající se „určování“, text žáka nesměruje k vědomí, že pád a výše zmiňovaný rod jsou ve tvaru slova vyjádřeny, zatímco vzor je něco, k čemu se na základě vyjádření kategorií slovo přiřazuje.

Autorka hovoří o tvrdých a měkkých vzorech, ovšem nevysvětluje žákům, jak se tyto typy vzorů rozeznávají, pouze dospívá k tomu, že *i/y v koncovkách budeme muset správně určovat opět po obojetných souhláskách*. (s. 58). Následující cvičení již využívá vzory, aniž jsou žákům představeny. Po nich se autorka vrací k tabulkám shrnujícím pádové otázky a k dalším doporučením. Za zcela nevhodnou shledáváme její radu, aby se žáci neptali při rozlišování 1. a 4. pádu oběma pádovými otázkami, ale pouze otázkou *co*. Jak sami vidíme při výuce studentů (nejen) prvních ročníků českého jazyka na vysoké škole – studenti při tvarové analýze často zamění 1. a 4. pád právě kvůli tomu, že k jejich určení používají výhradně otázku *co*.

Ani další autorčina doporučení nelze generalizovat: pádovou otázku, resp. pád, nelze zjistit pouze pomocí předložky – zrovna jako příklad uváděná předložka *s* se sice vyskytuje převážně s instrumentálem, ale může se objevit i s akuzativem a dnes již spíše výjimečně při vyjádření směru dolů i s genitivem.

U mužského rodu se musíme důrazně ohradit proti užití simplifikační pomůcky, že životnost rozlišíme podle toho, zda má skutečnost, kterou označuje podstatné jméno, oči, zda je schopna mrkat. Jde o jednu z typických chyb uživatele, který

neprošel bohemistickou přípravou a může podobnými podpůrnými prostředky trochu hloubavějšímu žákovi komplikovat život, pokud se žák zaměří na analýzu skutečnosti. Navíc víme, že mnoho podstatných jmen životných neoznačuje entitu s očima (*najít hříbka, skákat panáka*). Taková zjednodušující pomůcka může pochopitelně na začátku edukace fungovat, nicméně zakládá žákovi miskoncept, který se bude později složitě odstraňovat.

Bohemistu rozhodně zarazí i informace, že si má dát žák pozor na samohlásku *a* ve kmeni. Z příkladu je patrné, že autorka netuší, co je to kmen, pouze si pomáhá nesouvisejícím termínem k vysvětlení rozdílu psaní koncovky *-ami* feminin a koncovky *-y* po řetězci *am* u maskulin.

Probíráme-li se cvičeními zaměřenými na procvičení skloňování ve vztahu k psaní *i/y*, resp. *í/ý*, nenacházíme opět žádnou inovaci, kterou autorka avizovala. Cvičení jsou doplňovací, postupují podle jednotlivých vzorů, čímž vedou k mechanické činnosti. Navíc žáci mohou obejít příliš strohé zadání *Doplňujte* tím, že využijí například to, že u doplňovaných slov není zadáno číslo, a pravopisnému jevu se vyhnou doplněním tvarů substantiv v čísle, v němž neudělají chybu (*kolo – s kolem*, místo očekávaného *koly*, *pes se štěnětem* – místo *štěňaty*, *poupě* – *k poupatům* apod.).

Přídavná jména začínají charakteristikou, že jsou to slova, která se přidávají k podstatným jménům (s. 78). Vedle nadměrné primitivizace charakteristiky adjektiv je třeba poukázat i na to, že je dítěti zamlčeno to, že mohou syntakticky fungovat i jinak. Jde tedy o další možné založení miskonceptu – takto formulovaná syntaktická informace by neměla vůbec zaznít. Následuje sémantická informace doplněná o příklady vlastností osob, zvířat, věcí a jevů, informace o otázkách a druzích přídavných jmen. Rozřazování adjektiv do druhů se ovšem objevuje jako informace až o další dvě tabulky dále.

Kladně hodnotíme informaci o existenci jmenných tvarů přídavných jmen. Bohužel je však celá opřena o vzor *šťasten* v příkladových větách ve všech rodech a obou číslech, tudíž o knižnosti tohoto tvaru se žák nedozví nic. Velice důležitá poznámka o existenci přídavného jména *rád*, které se nevyskytuje v jiném než jmenném tvaru, nezazní.

U přídavných jmen se konečně objevuje trochu zajímavější cvičení – cvičení A na straně 82, které má komunikační charakter: *Přídavným jménem vyjádřete druhy materiálů (jaké?): osušky jsou..., kabáty jsou..., peníze jsou...* atd. Předpokládáme tedy, že autorka neočekává jediné řešení.

Snad trochu vhodné pro žakovu analýzu a pozorování jazyka jsou rovněž cvičení A a B na s. 80, kde má žák k otázkám, tvořeným zájmeny *jaký, který, či, ji*, čímž se na přídavná jména ptáme, uvést přídavná jména podle toho, v jakém rodě

je otázka. Kontrastivní odpovědi měkkého i tvrdého adjektiva snad mohou vést k pochopení podstaty rozdílu. Ve cvičení B mají žáci k uvedeným substantivům uvádět posesiva.

Na konci kapitoly je uvedena tabulka, co by žáci měli o přídavných jménech ještě vědět. Tady se dozví o stupňování, ovšem autorka si neuvědomuje dubletní tvary (komparativ *horší* i *zlejší*, *špatnější* i *horší*, *snazší* i *snadnější*). Chybně je uveden tvar deverbativ i jejich motivace: *čistící prostředek* je *čisticí* a nesouvisí s aktuálně probíhajícím dějem vyjádřeným prezentem slovesa (*žena čistí kabát*), podobně ani *bicí hodiny* nebo *holící strojek* (s. 91), kde už ovšem chyba není ve tvaru, pouze ve vysvětlení motivace – autorka tvrdí, že je to od *hodiny právě bijí* a od *holící se muž*.

Kapitola o slovesech začíná přehledem kategorií ve spojení se třídou – opět je kladen důraz na určování, nikoliv na to, co je slovesem vyjádřeno¹⁰. Informace o čase u rozkazovacího způsobu je problematická (srov. Veselý 2020/2021).

Na s. 96 se autorka věnuje psaní *i/y* ve shodě přísudku s podmětem – přičemž používá již desítky let zastaralý termín podmětu s přísudkem. Tato pasáž je simplifikována až příliš – hlavně informace, kdy se podmět několikanásobný skládá ze substantiv různých rodů a čísel, je odbyta pouze jedním řádkem tabulky. Vadou nepečlivé korektury se na s. 99 objevuje v záhlaví *shoda podnětu s přísudkem*, bohužel tak výrazně, že může ovlivnit žákovu fixaci nesprávného termínu. Jak ukazuje klíč, autorka těžko rozlišuje přísudek a slovesný tvar – za slovesný tvar považuje i celý složený přísudek (*mohli bychom objevit*) a jmennou část přísudku (*byl bych býval rád*) (s. 122 – klíč).

Uvedené poznámky zdaleka nejsou kompletní, klíči jsme se věnovali spíše výběrově, mnohé nedostatky jsme nezmínili. Věříme, že autorka má s výukou dlouhodobou zkušenost, věříme, že má i úspěchy při přímé výuce dětí, nicméně vydaná kniha dokládá fatální nedostatky nejen v jejích oborových znalostech, ale i didaktické. Cvičení rozhodně nejsou nijak nová ani příliš zábavná – i u sebevešelejšího textu neustálé doplňování žáky znechutí a stane se pro ně nudou. Ani barevné rozlišování, k němuž autorka neustále nabádá, není nic nového a je otázkou, do jaké míry jde o automatizovanou mechanickou činnost a do jaké míry činnost vědomou. V textu je obrovské množství nedostatků, jež mohou vést k miskonceptům, chybným dovednostem a přeučování žáka. Tím autorka, která se očividně snaží vést žáky bezpečnou cestou, jež jim pomůže pochopit, že obsahy nejsou tak obtížné, jak se jim zdají, docílí přesně opačného efektu; při přeučování, odstraňování

10 Ponecháváme stranou i otázku, zda je vhodné pracovat se slovesnými třídami, když nejsou součástí povinné edukace, navíc na prvním stupni ani nikdy nebyly.

chybných konceptů atd. se výuka stane pro žáka těžší, složitější a obsahy českého jazyka nesrozumitelné a neuchopitelné.

Zcela absurdní, trapné, od reality odtržené a didakticky chybné příklady, věty a texty neposlouží k prožívání českého jazyka, ale naopak k vnitřnímu oddělení skutečného jazyka, v němž dítě žije, a toho, co se „má používat, říkat nebo psát“ ve škole – a na co může mimo školu rezignovat. Knize musíme vytknout také předimenzovanost – autorka na 123 stránkách prezentuje problémy psaní *i/y* a *í/ý* včetně psaní mnoha cizích slov, to doplňuje ještě o výklady základů formální morfologie substantiv, adjektiv a verb.

Na závěr se vrátíme k tomu, co píšeme na začátku. Učitel potřebuje neustále velké množství cvičebnic, cvičení a inspirací, jež by mohl při hodině využít, ovšem knihy podobného typu jeho práci neulehčí, spíše zkomplikují. Daný materiál by musel každý, kdo s ním chce ve výuce pracovat, podrobit pečlivé kritické analýze a přepracovat jej do použitelné podoby. Toho ovšem nebude každý z mnoha důvodů schopen – dobrý pedagog pravděpodobně publikaci prolistuje, odloží a využívat ji nebude, protože si uvědomí její nedostatky a to, že úpravy cvičení by zabraly příliš dlouhou dobu. Na druhou stranu je ovšem určena i pro domácí přípravu dětí, tedy že za její pomoci budou se žákem pracovat členové rodiny, pro něž bude kniha autoritou. A zde se otevírá prostor pro konflikt v případě, že žák školený podle této publikace narazí na neúspěch ve škole. Jeho řešení nebude jednoduché. Proto by vzdělávací publikace bez pečlivého odborného posouzení vůbec neměly vycházet, a to ani v komerčních nakladatelstvích. Jak ale uvádějí Štěpáník a Vlčková-Mejvaldová (2020/2021), je to utopická představa.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- HÁJKOVÁ, E. (2013): Učebnice češtiny z Grady. *Didaktické studie*, č. 1, s. 173–174.
- JIRUŠKOVÁ, M. (2019): *Procvičujeme i/y*. Brno: Edika.
- KAMIŠ, K. (1994): *Procvičujeme pravopis podle Pravidel doma i ve škole*. Praha: Fortuna.
- PISTORIUS, V. (2019): *Jak se dělá kniha. Příručka pro nakladatele*. Praha: Pistorius a Olšanská.
- SVOBODOVÁ, J. (2015): Pro koho má být učebnice češtiny lákavá? *Didaktické studie*, č. 1, s. 67–77.
- SVOBODOVÁ, J. a kol. (2003): *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020): *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. (2020/2021): K recenzím učebnic aneb *Není ten váš ředitel nějaký mrzký tvor?* *Český jazyk a literatura*, č. 4, s. 171–182.
- VESELÝ, L. (2020/2021): U způsobu oznamovacího také čas. *Český jazyk a literatura*, č. 5, s. 222–228.

ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ V ČESKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE

Development of Communication Skills in the Czech Kindergarten

Pavla Chejnová

Abstrakt: Článek přináší výsledky výzkumu, který mapoval frekvenci aktivit zaměřených na jazykový rozvoj dětí v českých mateřských školách. Učitelky a zároveň studentky učitelství pro mateřské školy v kombinované formě odpovídaly formou dotazníku, kterým jazykově orientovaným aktivitám se v mateřské škole věnují. Respondentky také udávaly příklady konkrétních aktivit. Bylo zjištěno, že dostatečný prostor mají cvičení zaměřená na výslovnost a tvorbu souvislých jazykových projevů, dále je dostatečná pozornost věnována čtenářské pregramotnosti. Nejvíce se učitelky věnují rozvoji pragmatických aspektů (zdvořilosti, řečové etiketě). Naopak nejméně prostoru je věnováno rozvoji gramatické kompetence, především morfologii. Na tuto skutečnost budou reagovat fakulty v přípravě učitelů pro mateřské školy a zaměří se více na rozvoj této kompetence.

Klíčová slova: učitelství; mateřská škola; jazyková ontogeneze; jazyková cvičení; komunikační kompetence; předškolní věk

Abstrakt: The article brings results of the research mapping frequency of activities oriented at language development in pre-school education. Kindergarten teachers studying teaching at pre-school levels in combined form filled in the questionnaire mapping the language activities which they do with children in the kindergarten. They also provided examples of the activities. It was found that pronunciation and forming coherent spoken texts are practised with sufficient frequency, also reading pre-literacy was frequently being developed. The most frequent were activities oriented at pragmatic aspects (politeness, language etiquette). On the other hand, grammatical competence, mostly morphology, received less attention. Faculties preparing teachers will concentrate more on grammatical competence development in their curriculum.

Klíčová slova: *teaching; kindergarten; language ontogenesis; language practice; communicative competence; pre-school age*

Úvod

V České republice je poslední rok předškolní přípravy, tj. vzdělávání ve věku 5–6 let v mateřské škole, povinný. Cílem je připravit děti na školní docházku a pomoci zvláště dětem ze sociálně a kulturně nepodnětného prostředí vyrovnat se s nároky, které na ně školní docházka klade. Na pedagogických i jiných fakultách jsou v současnosti akreditovány programy učitelství pro mateřské školy a předškolní pedagogika v bakalářské a navazující magisterské formě. Byly tak konečně vyslyšeny snahy zavést vysokoškolské vzdělávání i pro učitele a učitelky mateřských škol, neboť současné požadavky kladené na vyučující předškolních zařízení jsou natolik vysoké, že středoškolské vzdělávání přestává stačit. Ve školách přibývá integrovaných žáků s různými poruchami jazykového vývoje a žáků s odlišným mateřským jazykem. Vyučující se tedy musí vyrovnávat s novými nároky a je nezbytně nutné, aby měli solidní vzdělání v oboru český jazyk, byli tedy sami kompetentními mluvčími českého jazyka a představovali vhodný mluvní vzor. Právě tak je nezbytné, aby měli povědomí o zákonitostech jazykové ontogeneze a uměli na dětské projevy adekvátně reagovat a vytvářet smysluplné a přiměřené jazykově orientované aktivity. Na to je připravují jazykové disciplíny v rámci studia na fakultách. Jedná se jak o rozvoj vlastních jazykových dovedností v předmětech orientovaných na zvládnutí praktické rétoriky a stylistiky, tak předměty odborné. Důležité je zaměření psycholinguistické, poskytující informace o vývoji dětské řeči, a logopedické, věnující se poruchám jazykového vývoje. Další skupina předmětů se týká rozvoje čtenářské pregramotnosti a literární výchovy. Na některých pedagogických fakultách jsou předměty zaměřené na rozvoj jazykových i literárních aspektů integrované do jednoho předmětu, čímž se zamezí určité atomizaci poznatků, která mnohdy přetrvává i na základních školách (oddělená jazyková, slohová a literární výchova). Vyučující budou schopni po absolvování vysokoškolské přípravy naplňovat ve výuce cíle specifikované v rámcových vzdělávacích programech (RVP). Pro předškolní vzdělávání jsou v jazykové oblasti stanoveny následující cíle (RVP MŠ, s. 17):

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)

- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu
- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)

Tyto cíle jsou v dokumentu následně blíže specifikovány, takže se učitelé připravující školní programy mohou seznámit s očekávanými výstupy, co by měly děti ovládat. Následující článek se zabývá zkušenostmi učitelů z praxe s rozvíjením různých aspektů jazykové komunikace. Hledá odpovědi na následující výzkumné otázky:

1. Které jazykové oblasti jsou v MŠ nejvíce rozvíjeny?
2. Které jazykové oblasti jsou v MŠ opomíjeny?
3. Ovlivňuje plánování jazykově zaměřených aktivit délka praxe učitelky?
4. Koresponduje frekvence zařazování jazykových cvičení s cíli prezentovanými v RVP?

1 Dosavadní výzkum

Výzkumy relevantní pro prezentovanou studii spadají do dvou hlavních oblastí. První se věnuje profesní činnosti vyučujících mateřských škol, druhá pak samotnému jazykovému vývoji dětí v předškolním a batolecím věku. Učitelství pro mateřské školy jako profesi v českém kulturním kontextu byla dosud věnována nižší pozornost, než je tomu u učitelství na základních a středních školách. Česko bylo zapojeno do významného mezinárodního projektu *Profesia učitel preprimárnej edukácie a učiteľ primárnej edukácie v dynamickom poňatí*. Projektu se zúčastnili badatelé a badatelky ze Slovenska (Pedagogická fakulta UMB v Banské Bystrici), Polska (Institut pedagogiky UKW v Bydgoszczy) a Česka (Pedagogická fakulta OU v Ostravě). Jednalo se o první výzkum zaměřený na profesiografii učitele předškolního vzdělávání. Cílem bylo zachytit profesionální činnosti učitele a vztáhnout je k požadovaným kompetencím učitele. Byly analyzovány 5 kategorií činností (činnosti přímo související s edukačními aktivitami a jejich přípravou; ostatní činnosti související s edukací; činnosti vyplývající z jiných funkcí učitele; vzdělávání a sebevzdělávání a mimoškolní a veřejné činnosti). Zvolenou výzkumnou metodou autoevaluačních aktivit byl sebezpozorovací záznamový arch a profesiografický dotazník. Výzkum přinesl řadu zajímavých zjištění, mimo jiné i to, že v porovnání s ostatními zeměmi je v Česku na vyučující

kladena větší časová zátěž. V rámci projektu bylo publikováno několik významných publikací (Kasáčová, Cabanová, 2009a, 2009b; Kasáčová a kol., 2010, 2011).

Burkovičová (2012) se ve svém výzkumu zaměřuje na kategorizaci konkrétních profesních činností učitelky české mateřské školy a porovnává časovou vytíženost jedné vybrané činnosti v průběhu školního roku. Na tento výzkum navazují Burkovičová a Kropáčková (2014) při výzkumu pracovní zátěžení učitelek v mateřských školách v různých obdobích školního roku; na písemné záznamy činností, které pořizovaly samy učitelky, navazovalo přímé pozorování edukačního procesu v mateřské škole. Výzkum se zaměřoval spíše na časový harmonogram zátěže učitelek, konkrétní zaměření výukové činnosti podrobně zkoumáno nebylo.

Další skupina relevantních výzkumů se zaměřuje na úroveň jazykových dovedností dítěte předškolního věku a jejich rozvoj. Útlá (2010) realizovala v pedagogicko-psychologických poradnách výzkum zaměřený na školní zralost. Ukazuje se, že mezi problematické oblasti patří i jazyková oblast, konkrétně logopedické vady. Na nedostatečnou úroveň některých jazykových kompetencí upozorňuje i výzkum Zajitzové (2010). Výzkum se zaměřoval na připravenost ke čtení a psaní jako základu školské úspěšnosti. Opět byla pozorována chybná výslovnost u dětí. Rozsáhlý výzkum Zajitzové (2011) pak poukazuje na fakt, že naprostá většina dětí nedosahuje cílů, které jsou v rámci jazykové kompetence definovány v rámcových vzdělávacích programech pro předškolní vzdělávání.

V současnosti došlo k obnovení zájmu o psycholingvistické výzkumy jazykové ontogeneze. Tyto poznatky jsou klíčové pro evaluaci jazykové kompetence dítěte i pro plánování cílů, kterých má být v předškolním věku dosahováno. Souhrnné poznatky z českých i zahraničních výzkumů přináší Červenková (2019), Průcha (2011), Smolík a Saidlová Málková (2014). Raný vývoj mapuje výzkum Saicové Římalové (2013). Výzkumům zaměřeným především na oblast osvojování gramatiky se dlouhodobě věnuje Chejnová (2015, 2016, 2019). Výsledky těchto studií naznačují některé současné tendence, které ovšem nemusí být univerzální: díky mnoha vlivům (médiu, rodina, mateřská škola a volnočasové aktivity) se rozšiřuje slovní zásoba dětí do mnohých oblastí. Na druhou stranu technická stránka projevu je často nezvládnuta a logopedické problémy přetrvávají i ve školním věku. Výzkumy naznačují i pomalejší nástup rozvoje gramatické kompetence (Beránková, 2017). Relevantní výzkumy týkající se osvojování příbuzného flektivního jazyka existují pro slovenštinu (Kálpalková a kol., 2010; Kesselová, 2003; Slančová a kol., 2008; Slančová a kol., 2018).

2 Cíle a metodologie výzkumu

Cílem výzkumu je zmapovat, na které oblasti se učitelky v mateřských školách nejvíce zaměřují a které naopak zůstávají opomíjeny. Výsledky budou sloužit jako zpětná vazba pro vyučující pedagogických fakult, aby mohli modifikovat studijní programy tak, aby byly rovnoměrně pokryty všechny oblasti jazykové edukace.

Výzkumné šetření bylo prováděno mezi učitelkami, které nastoupily do kombinovaného programu učitelství pro mateřské školy. Výzkum probíhal v letech 2020 a 2021. Učitelky byly formou dotazníku tázány, jak často se věnují jednotlivým jazykovým oblastem. Stranou bylo ponecháno obohacování slovní zásoby, neboť zde se jedná o interdisciplinární záležitost, která prostupuje celým předškolním vzděláváním a učitelky se mu věnují denně v rámci veškerých činností. Naopak byly do výzkumu zařazeny otázky týkající se méně obvyklých oblastí, např. gramatiky (morfologie a syntaxe), která je obecně spojována spíše s vyššími stupni vzdělávání. Dotazník (viz příloha) byl distribuován e-mailem. Bylo získáno 57 dotazníků od učitelek, které splňovaly podmínky výzkumu, tj. už měly za sebou výukovou praxi. Všechny tyto dotazníky byly zařazeny do výzkumu. Respondentky byly dále rozděleny do skupin dle délky praxe, aby bylo možno porovnat vliv této proměnné. Větší část respondentek měla za sebou spíše kratší délku praxe (do pěti let). Některé respondentky, které dotazníky rovněž vyplnily, praxi neměly žádnou, tyto dotazníky bohužel nemohly být do výzkumu zařazeny (respondentky vyplňovaly např. informace o rozvíjení vlastních dětí). Šetření bylo prováděno před zahájením vlastních jazykových seminářů, respondentky tedy ještě neabsolvovaly vysokoškolský vzdělávací program, který by je na tento typ práce cíleně připravoval. V rámci dotazníků respondentky dále uváděly příkladové aktivity, které s dětmi pravidelně provádějí. Toto sloužilo také jako kontrola, zda respondentky správně chápou jednotlivé oblasti (např. jaký typ aktivit lze přiřadit k fonetice, morfologii, syntaxi). Výsledky byly kvantifikovány a jednotlivé oblasti byly porovnány z hlediska frekvence. V závěrečném zhodnocení je pak diskutováno, kterým oblastem je v mateřských školách věnována největší pozornost a které jsou naopak opomíjeny.

3 Výsledky

3.1 Aktivity zaměřené na rozvoj výslovnosti

Výsledky výzkumu naznačují, že učitelky mateřských škol jsou si vědomy důležitosti ovládat správnou výslovnost pro život dítěte a jeho úspěch ve vzdělávacím procesu a věnují mu náležitou pozornost. V celé skupině učitelek se nevyskytl

žádná, která by se této oblasti ve výuce nevěnovala vůbec; některé zmiňovaly, že do školy dochází i logopedka, která se dané oblasti věnuje. Nejčastěji jsou aktivity zaměřené na oblast fonetiky cíleně zařazovány do výuky jednou týdně (56,1 % učitelek) či každý den (31,6 % učitelek). Jedná se především o aktivity zaměřené na správnou výslovnost a správné dýchání. Za samozřejmost učitelky považují vystupovat jako náležitý mluvní vzor a dbají ve svém projevu na dodržování ortoepických pravidel. S délkou praxe roste i zkušenost s různými typy aktivit a možnostmi jejich zapojení do výuky (např. aktivity zaměřené na intonaci a rytmiizaci). Učitelky s delší praxí aktivity zaměřené na fonetickou stránku jazyka nejčastěji zařazují cíleně do výuky minimálně jednou týdně. U začátečnic je vyšší procento jak těch, které aktivity zaměřené na rozvoj výslovnosti zařazují do činností denně, tak těch, které je zařazují spíše nepravidelně.

V tabulce 1 jsou uvedeny počty učitelek, které zařazují dané aktivity každý den, každý týden a s nepravidelnou frekvencí méně často. Tyto údaje jsou vztažené k délce jejich praxe. Údaje jsou prezentované v celých číslech. Doplnující údaje v procentech udávají počet učitelek z hlediska délky praxe, které se s danou frekvencí aktivitám věnují (tj. např. 35,3 % učitelek s délkou praxe kratší než jeden rok se aktivitám zaměřeným na výslovnost věnuje každý den).

Tab. 1: Zařazování aktivit zaměřených na rozvoj fonetické oblasti

N=57	Celkem učitelek v dané kategorii	Každý den	Každý den %	Každý týden	Každý týden %	Méně často	Méně často %
Praxe méně než 1 rok	17	6	35,3	8	47,1	3	17,6
Praxe 1 rok – 5 let	20	8	40	9	45	3	15
Praxe více než 5 let	10	1	10	8	80	1	10
Neuvedeno	10	3	30	7	70	0	0
Celkem	57	18	31,6	32	56,1	7	12,3

Jako příklady učitelky uváděly oromotorická a logopedická cvičení, aktivity na rozeznávání hlásek, cvičení zaměřená na rozvoj dechu, ale i jazykolamy, rytmiizace a slabikování, intonační cvičení. V dané oblasti je patrná dobrá průprava a dostatečné zásobování materiály v mateřských školách. Zároveň jsou si učitelky vědomy, že správná výslovnost je sledována i při hodnocení školní zralosti žáků, a věnují jí tedy náležitý prostor ve výuce.

3.2 Aktivita zaměřená na rozvoj gramatické kompetence v oblasti morfologie

Oproti aktivitám zaměřeným na výslovnost jsou aktivity zaměřené na rozvoj gramatické kompetence zařazovány do výuky v mateřské škole s nižší frekvencí, některé učitelky je nezařazují vůbec (19,3 % učitelek). Nejčastěji jsou aktivity zaměřené na morfologii zařazovány do výuky jednou týdně (45,6 % učitelek). Opět se ukazuje, že největší rozdíly jsou mezi začínajícími učitelkami – ty je zařazují jak méně často, tak každý den. Zdá se, že zkušenější učitelky už mají zaběhnutý řád, kdy se věnují různým oblastem v pravidelných intervalech.

Tab. 2: Zařazování aktivit zaměřených na rozvoj morfologie

N=57	Celkem učitelek v dané kategorii	Každý den	Každý den %	Každý týden	Každý týden %	Méně často	Méně často %	Vůbec	Vůbec %
Praxe méně než 1 rok	17	4	23,5	7	41,2	2	11,8	4	23,5
Praxe 1 rok – 5 let	20	4	20	10	50	4	20	2	10
Praxe více než 5 let	10	1	10	5	50	2	20	2	20
Neuvedeno	10	3	30	4	40	0	0	3	30
Celkem	57	12	21,1	26	45,6	8	14	11	19,3

Co se týče uváděných aktivit, oblíbené je obrázkové čtení, kdy děti musí na základě obrázků doplňovat slova (obvykle substantiva) ve správném tvaru, přičemž si procvičují skloňování. Děti jsou také motivovány k vytváření plurálových forem (*jedno jablíčko – dvě jablíčka – pět jablíček*) a doplňování předložek (*Kde je míček? Na stole. Pod stolem*). Děti jsou také zapojovány do různých činností, kdy jsou pomocí otázek navedeny k formulování výpovědí obsahujících určité nominální a verbální tvary (*Co dělá Pěta?*). Samozřejmě se morfologická kompetence zvyšuje i při aktivitách zaměřených na vytváření vyšších textových celků (vyprávění, dramatizace). Učitelky děti systematicky upozorňují na užití chybných tvarů, respektive vzápětí použijí tvar správný, aniž by dítě explicitně opravovaly.

Přestože tedy většina učitelek cvičení zaměřená na rozvoj morfologické kompetence zařazuje, frekvence těchto cvičení není zdaleka taková jako u cvičení

zaměřených na rozvoj výslovnosti. Zároveň je možno považovat za dobrý výsledek i fakt, že všechny respondentky věděly, jaký typ aktivit do dané oblasti patří (i když nelze zcela vyloučit možnost, že některé respondentky, které uváděly, že se daným aktivitám vůbec nevěnují, pouze nevěděly, co do oblasti morfologie patří).

3.3 Aktivity zaměřené na rozvoj gramatické kompetence v oblasti syntaxe

Syntaktickou kompetenci rozvíjí systematicky v mateřské škole většina učitelů, cíleně se na ni nezaměřuje pouze 5,3 %. Nejčastěji jsou aktivity orientované na rozvoj syntaxe zařazovány do výuky s týdenní frekvencí. Opět se zde projevují dílčí rozdíly ve vztahu k délce praxe respondentek. Nejčastěji tento typ aktivit zařazují učitelky s nejdelsí praxí; 50 % učitelů s praxí delší než 5 let je zařazuje denně. Mezi často uváděnými aktivitami byly např. úkoly založené na vyprávění podle obrázků, odpovídání na otázky, komunikace v celých větách v rámci raního kruhu, doplňování slov do vět. Celkově lze konstatovat, že většina učitelů rozvoj syntaktické kompetence zahrnuje do práce s většími komunikačními celky, jako je například vyprávění a popis (viz následující oddíl). Zároveň je ovšem patrné, že v rámci uváděných cvičení je procvičována i morfologie, tudíž učitelky rozvíjejí nezáměrně i oblast morfologické kompetence, byť některé se na ni cílně nezaměřují. Syntaktickou kompetenci je dle šetření věnován dostatečný prostor ve výuce.

Tab. 3: Zařazování aktivit zaměřených na rozvoj syntaxe

N=57	Celkem učitelů v dané kategorii	Každý den	Každý den %	Každý týden	Každý týden %	Méně často	Méně často %	Vůbec	Vůbec %
Praxe méně než 1 rok	17	6	35,3	8	47,1	2	11,8	1	5,9
Praxe 1 rok – 5 let	20	6	30	10	50	3	15	1	5
Praxe více než 5 let	10	5	50	4	40	1	10	0	0
Neuvedeno	10	5	50	2	20	2	20	1	10
Celkem	57	22	38,6	24	42,1	8	14	3	5,3

3.4 Aktivita zaměřená na rozvíjení souvislého projevu

Podle výsledků šetření patří rozvíjení souvislého jazykového projevu u dětí mezi absolutní priority, více než polovina dotazovaných učitelek se mu věnuje každý den, ostatní pak většinou minimálně jednou týdně. Vůbec se mu nevěnují pouze dvě učitelky v kategorii krátké délky praxe, a i ty uváděly, že důvodem je nižší věk dětí, se kterými pracují. Naopak u dětí v posledním ročníku mateřské školy se jedná o přípravu na přechod na základní školu a tyto aktivity jsou považovány za nezbytné. Velmi aktivní v této oblasti jsou učitelky s dlouhou praxí, v této skupině zařazuje podobné aktivity do výuky denně 60 % učitelek, podobně ovšem i úplné začátečnice. Děti mají možnost souvisle hovořit v ranním kruhu, časté je vyprávění zážitků z prázdnin, z víkendových aktivit, ze společných výletů. Tvorba souvislých jazykových projevů se také prolíná s rozvíjením předčtenářské gramotnosti, učitelky s dětmi hovoří o přečtených příbězích a pohádkách, nechávají je převyprávět děj, dokončit příběh, vyprávět podle obrázkové osnovy. Prostor pro vlastní jazykovou produkci je pak také nabízen v rámci různorodých herních aktivit. Několikrát byla uváděna metoda dramatizace. Rozvíjení souvislých jazykových projevů je nejnáročnější a nekomplexnější jazykovou přípravou, která zároveň rozvíjí i nižší jazykové roviny.

Tab. 4: zařazování aktivit zaměřených na tvorbu souvislého projevu

N=57	Celkem učitelek v dané kategorii	Každý den	Každý den %	Každý týden	Každý týden %	Méně často	Méně často %	Vůbec	Vůbec %
Praxe méně než 1 rok	17	10	58,8	6	35,3	0	0	1	5,9
Praxe 1 rok – 5 let	20	10	50	7	35	2	10	1	5
Praxe více než 5 let	10	6	60	4	40	0	0	0	0
Neuvedeno	10	4	40	5	50	1	10	0	0
Celkem	57	30	52,6	22	38,6	3	5,3	2	3,5

3.5 Rozvíjení zdvořilostních aspektů komunikace

Dle výsledků je za zdaleka nejdůležitější aspekt komunikace považována zdvořilost, již se věnuje ve výuce denně 91,2 % učitelek. Zároveň nejsou žádné učitelky,

kteřé by se dané oblasti nevěnovaly vůbec. I ty, které uvádějí menší frekvenci zařazování aktivit zaměřených na zdvořilost přímo do výuky, zasáhnou vždy, kdy je příležitost naučit děti vhodně reagovat v nějaké situaci (poprosit, poděkovat, omluvit se). Je vidět, že si učitelky uvědomují důležitost pragmatických faktorů v komunikaci a snaží se především naučit děti ohleduplnému chování, tedy nejen řečové etiketě. Mnohokrát bylo v dotaznících uváděno, že se učitelky snaží jít příkladem a upozorňují na vhodné a nevhodné chování vždy, kdy se k tomu naskytne příležitost, např. při řešení konfliktů mezi dětmi. Děti se učí pozdravit, poděkovat, správně žádat o laskavost, neskákat druhému do řeči. V mateřských školách jsou stanovována pravidla slušného chování, o nichž učitelky s dětmi diskutují. Jako další aktivity byly uváděny úkoly založené na hodnocení obrázků, na nichž jsou znázorněny postavy v určitých situacích (např. peroucí se děti – co je zde špatné?) Několik respondentek zmínilo práci s knihami zaměřenými na etiku pro daný věk (knihy od Ladislava Špačka: *Dědečku, vyprávěj* a *Dědečku, už chodím do školy*). Je dobré, že příprava v této oblasti není v mateřských školách opomíjena, neboť pragmatické faktory mají na celkovou úspěšnost komunikace větší vliv než gramatika; nespisovná výpověď s chybně vytvořeným tvarem slova bude pravděpodobně komunikačně úspěšnější než nezdvořilá výpověď, byť gramaticky správně formulovaná.

Tab. 5: Rozvíjení zdvořilostních aspektů komunikace

N=57	Celkem učitelek v dané kategorii	Každý den	Každý den %	Každý týden	Každý týden %	Méně často	Méně často %
Praxe méně než 1 rok	17	15	88,2	1	5,9	1	5,9
Praxe 1 rok – 5 let	20	18	90	1	5	1	5
Praxe více než 5 let	10	9	90	0	0	1	10
Neuvedeno	10	10	100	0	0	0	0
Celkem	57	52	91,2	2	3,5	3	5,3

4.6 Rozvíjení čtenářské pregramotnosti

Rozvíjení čtenářství je v současném školství věnována velká pozornost a mateřské školy nejsou výjimkou. Učitelky ve sledovaném souboru si uvědomují důležitost rozvoje čtenářské pregramotnosti a věnují se jí každý den (56,1 % učitelek) či alespoň každý týden (38,6 % učitelek). Nepravidelně se rozvoji čtenářství

věnují pouhá 3 % respondentek, opět většinou ty, které pracují s velmi malými dětmi. Ve třídách posledních ročníků frekvence práce s knihou stoupá. Učitelky pravidelně čtou dětem před spaním, často zařazují práci s přečteným příběhem (doplňující otázky, předvídavé čtení, dramatizace, převyprávění přečteného, doplnění ilustrace, dramatizace). Děti jsou vedeny k návštěvám knihoven, starají se o školní knihovničku, vytvářejí vlastní knížky. V této oblasti uváděly učitelky nejvíce různorodých aktivit a prokazovaly dobrou orientaci v didaktice literární oblasti.

Tab. 6: Rozvíjení čtenářské pregramotnosti

N=57	Celkem učitelek v dané kategorii	Každý den	Každý den %	Každý týden	Každý týden %	Méně často	Méně často %
Praxe méně než 1 rok	17	8	47,1	8	47,1	1	5,9
Praxe 1 rok – 5 let	20	12	60	7	35	1	5
Praxe více než 5 let	10	4	40	6	60	0	0
Neuvedeno	10	8	80	1	10	1	10
Celkem	57	32	56,1	22	38,6	3	5,3

Závěr a diskuse

Z výsledků výzkumu vyplývá, že rozvoji jazyka je v mateřských školách věnován poměrně velký prostor. Samozřejmě je nutno vzít v potaz, že výsledky založené na dotazníkové metodě nemusí být zcela objektivní, respondenty mohly některé údaje trochu zkreslit, nicméně vzhledem k tomu, že se jednalo o anonymní dotazník, motivace prezentovat se jako učitelka v lepším světle nemusela být tak výrazná. Délka praxe ovlivňuje především frekvenci zařazování aktivit zaměřených na rozvoj komunikační kompetence – zatímco zkušené učitelky už mají zpravidla určitý stereotyp, tj. např. týdenní program, kdy se alespoň jeden den v týdnu věnují cíleně rozvoji určitého aspektu jazykové komunikace, méně zkušené učitelky zařazují tyto aktivity nahodile, nesystematicky, s menší frekvencí, nebo naopak častěji (každý den).

Nejzajímavější je porovnání frekvence zařazování aktivit zaměřených na různě oblasti a roviny jazyka. Dostatečná pozornost je věnována rozvoji výslovnosti

(fonetická rovina). Učitelky se této oblasti věnují minimálně jednou týdně, některé i denně. Nabízejí širokou škálu aktivit, jsou obeznámeny se základy logopedie, do mnohých mateřských škol dochází navíc ještě logopedka. Učitelky v této oblasti stíhají i individuální práci s dětmi.

Méně pozornosti je věnováno oblasti gramatiky. Úplně nejslabší zastoupení má morfologie, které se téměř pětina učitelek nevěnuje vůbec. Tento výsledek je důležitou zprávou pro fakulty připravující učitele, aby se v přípravě vyučujících mateřských škol zaměřily na tuto oblast. Odráží se zde pravděpodobně představa, že gramatické učivo je až záležitostí základní školy. Přitom praktické ovládnutí gramatického systému jazyka s rozvinutou flexí by mělo být ukončeno v případě příznivého jazykového vývoje do věku 5 let. Klíčovým věkem pro rozvoj většiny konjugačních a deklinačních paradigmat je zde věk 2–5 let, tedy právě věk docházky do mateřské školy. V tomto věku je možno zachytit problémy v jazykovém vývoji a věnovat se jejich nápravě. Je chybné předpokládat, že mluvit dítě naučí rodina a gramatiku pak základní škola. Dítě si v rodině osvojuje zpravidla nespisovný jazykový kód (nejčastěji obecnou češtinu) a mateřská škola bývá jedinou institucí, kde má dítě možnost setkat se s kvalitním mluvním vzorem, představujícím spisovnou češtinu. Nutnost věnovat se správnému tvarosloví je zvláště patrná nejen u dětí s opožděným či narušeným jazykovým vývojem, ale i u dětí cizinců. Zdá se, že příčinou, proč jsou aktivity zaměřené na rozvoj morfologie zařazovány méně často, může být i nedostatek materiálů a nedostatečná příprava vyučujících na práci s touto oblastí. Děti v mateřské škole už zpravidla operují s prekoncepty morfologických kategorií (Hájková a kol., 2013, 2014). Lze také hovořit o implícitních jazykových znalostech (Liptáková, 2013; Klimovič a kol., 2020). Nabízí se např. práce s gramatickými kategoriemi jmen (převádění jmen do množného čísla), třídění jmen na základě jmenného rodu, dosazování tvarů slov v požadovaném tvaru do výpovědi (např. pomocí obrázkového čtení). Podobně lze transformovat i kategorie slovesné (převádění do minulého či budoucího času). Samozřejmostí je spisovný projev učitelky.

Uspokojivější jsou výsledky v oblasti rozvíjení syntaktické kompetence a rozvíjení souvislých projevů. Byť se může zvláště pro mladší děti jednat o oblast náročnou, učitelky se jí věnují často s denní frekvencí či alespoň jednou týdně, častěji většinou u starších dětí. Ocenit lze i velkou pestrost aktivit, které byly v dotaznících uváděny.

Úplně nejvyšší frekvenci procvičování mají aktivity zaměřené na pragmatickou dimenzi, konkrétně na rozvoj zdvořilosti. Vyučující si uvědomují důležitost pragmatických aspektů komunikace pro dosažení komunikačních cílů a věnují jim náležitou pozornost. Z hlediska uváděných aktivit ovšem vyplynulo, že se

především jedná o zaměření na formální zvládnutí formulí řečové etikety (poděkování, vhodný pozdrav, formulování zdvořilé žádosti). U některých odpovědí v dotaznících není patrný hlubší smysl zdvořilosti, tj. zachování tváře druhého člověka, vytvoření pozitivního komunikačního prostředí, zabránění agresi. Tématu pragmatické dimenze v komunikaci je třeba rovněž věnovat prostor v přípravě vyučujících mateřských škol.

Poslední sledovanou oblastí byl rozvoj čtenářské pregramotnosti a práce s knihou. Tě se věnuje většina učitelek s dostatečnou frekvencí. V této oblasti bylo také prezentováno mnoho různorodých aktivit s interdisciplinárním přesahem a je vidět, že v dané oblasti se učitelky dobře orientují. Programy zacílené na čtenářství mají patrně pozitivní vliv.

Výzkum rovněž prokazuje, že učitelky se věnují více oblastem, které jsou v RVP rozpracovány (artikulační a vokální hry; samostatný projev, vyprávění; poslech pohádek). RVP více upozorňuje na nutnost rozvoje správné výslovnosti a tvorby souvislého projevu, aktivity zaměřené na čtenářskou pregramotnost jsou v RVP rovněž blíže specifikovány. Naopak gramatická kompetence zde není rozvedena. Zdvořilosti (v širším pojetí ve vztahu k druhým lidem a společností) se RVP rovněž důkladně věnuje. Je tedy patrné, že učitelky vycházejí při zařazování aktivit z RVP a věnují pozornost oblastem zde uváděným.

Závěrem lze říci, že učitelky mateřských škol se věnují rozvoji komunikační kompetence v mateřských školách s dostatečnou frekvencí, nicméně některým oblastem je věnován menší prostor. Výuka na fakultách připravujících učitele nabízí možnosti rozvoje i v těchto opomíjených oblastech.

Literatura:

- BERÁNKOVÁ, E. (2017): *Vývoj řeči*. Diplomová práce. Praha: PedF UK.
- BURKOVÍČOVÁ, R. (2012): *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava: OU.
- BURKOVÍČOVÁ, R., KROPÁČKOVÁ, J. (2014): Profesní činnosti učitelů mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, roč. 24, č. 4, s. 562–582.
- ČERVENKOVÁ, B. (2019): *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností*. Praha: Grada.
- HÁJKOVÁ, E. a kol. (2014): *Čeština ve škole 21. století - IV.: výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- HÁJKOVÁ, E. a kol. (2013): *Čeština ve škole 21. století - III.: jazykové jevy*

- v *dětských prekonceptech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- CHEJNOVÁ, P. (2015): Míra osvojenosti gramatických kategorií jmen a sloves u předškolního dítěte. *Nová čeština doma a ve světě*, roč. 2015, č. 2, s. 89–97.
- 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: PedF UK.
- KAPALKOVÁ, S. a kol. (2010): *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. (eds.) (2009a): *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teorie, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: PedF UMB.
- KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. (eds.) (2009b): *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch*. Banská Bystrica: PedF UMB.
- KASÁČOVÁ, B. a kol. (2010): *Teachers in Theory Practice and Research*. Banská Bystrica: PedF UMB.
- KASÁČOVÁ, B. – BABIAKOVÁ, S. – CABANOVÁ, M. – FILIPJAK, E. – SEBEROVÁ, A. (2011): *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: PedF UMB.
- KESSELOVÁ, J. (2003): *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Anna Nagyová.
- KLIMOVIČ, M. a kol. (2020): *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2013): O vzťahu a štruktúre implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa mladšieho školského veku. *O dieťati, jazyku, literatúre*, roč. 1, č. 2, s. 15–30.
- PRŮCHA, J. (2011): *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2013): *Když začínáme mluvit... Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha: FF UK.
- SLANČOVÁ, D. (ed.) (2008): *Štúdie o detskej reči*. Prešov: FF Prešovskej univerzity v Prešove.
- SLANČOVÁ, D. (ed.) (2018): *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: FF Prešovskej univerzity v Prešove.
- SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. (2014): *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-2-28]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

- ÚTLÁ, L. (2010): Školní zralost a školní připravenost pohledem pedagogicko-psychologických poraden. In: BURKOVICHOVÁ, R. (Ed.): *Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Ostrava: PedF OU.
- ZAJITZOVÁ, E. (2010): Připravenost dětí předškolního věku na čtení a psaní. In: *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV [CD-ROM]*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- ZAJITZOVÁ, E. (2011): *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R, nakladatelství s vědeckou radou.

Příloha: dotazník

ROZVOJ KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE DĚTÍ

Délka Vaší praxe v MŠ:

1. Jak často se v MŠ věnujete cíleně rozvoji výslovnosti? (např. logopedická cvičení)
 - každý den
 - minimálně jednou týdně
 - jiná odpověď (specifikujte):

Uveďte konkrétní příklady:

2. Jak často se v MŠ věnujete cíleně rozvoji gramatické kompetence v oblasti morfologie? (např. cvičení procvičující ohýbání slov)
 - každý den
 - minimálně jednou týdně
 - jiná odpověď (specifikujte):

Uveďte konkrétní příklady:

3. Jak často se v MŠ věnujete cíleně rozvoji gramatické kompetence v oblasti syntaxe? (např. cvičení procvičující tvorbu vět)
 - každý den
 - minimálně jednou týdně
 - jiná odpověď (specifikujte):

Uveďte konkrétní příklady:

4. Jak často se v MŠ věnujete cíleně tvorbě souvislých jazykových projevů? (např. vyprávění)
- každý den
 - minimálně jednou týdně
 - jiná odpověď (specifikujte):

Uveďte konkrétní příklady:

5. Jak často se v MŠ věnujete cíleně zdvořilostním aspektům komunikace?
- každý den
 - minimálně jednou týdně
 - jiná odpověď (specifikujte):

Uveďte konkrétní příklady:

6. Jak často se v MŠ věnujete cíleně rozvoji čtenářské pregramotnosti? (např. práce s knihou)
- každý den
 - minimálně jednou týdně
 - jiná odpověď (specifikujte):

APLIKACE APPLICATIONS

TVOŘIVÁ INTERPRETACE V JAZYKOVÉ VÝCHOVĚ – PŘÍKLAD TRANSFORMACE TRADIČNÍCH A POPKULTURNÍCH KONCEPTUALIZACÍ

Creative Interpretation in First Language Education — An Example of Transformation of Traditional and Pop Cultural Conceptualisations

Vít E. Daliba

Abstrakt: Příspěvek se zabývá možnostmi tvořivé interpretace v jazykové výchově. Navrhuje dvě rámcové formulace úloh k transformaci textu či pojmu, které analyzuje v etnolingvistické perspektivě. Transformaci textu tak vnímá jako kulturně jazykovou rekonceptualizaci.

Klíčová slova: tvořivá interpretace; jazykový obraz světa; globální výchova; etnolingvistika

Abstract: Article deals with possibilities of creative interpretation in first language education. It suggests two general formulations of assignments instructing to transform text or concept, which are analysed in the perspective of ethnolinguistics. Text transformation is therefore perceived as cultural and linguistic reconceptualisation.

Key words: creative interpretation; linguistic picture of the world; global education; ethnolinguistics

1 Tvořivá interpretace v perspektivě kognitivní lingvistiky

O. Hník (2014) navrhuje, aby se metody tvořivé interpretace a žákovská exprese vůbec staly nezbytnou součástí literární výchovy. Jde o úlohy, které žáky instruují k vstupům do literárních textů a fikčních světů, např. konkretizací určitých motivů, tvorbou promluvy směřované k fikční postavě či z pozice postavy, transformací vypravěčské perspektivy, tématu, kompozice a dalších textových rovin nebo převodem uměleckého sdělení do jiného žánru či stylu.

Produkty tvořivé interpretace mají vést k porozumění literatuře: v komparaci konkretizovaného či transformovaného textu/motivu s původním literárním dílem

se vyjevují podstatné aspekty literárních konstrukcí. Zároveň nutně implikují určitý hodnotící soud. Kreativní vstupy do beletrie žáky vysílají na vymezitelné axiologické či ideologické osy, na nichž zaujímají různé pozice.

V tomto příspěvku navrhujeme rámcové formulace dvou úloh tvořivé interpretace, konkrétně transformace, které budou spíše než do literární oblasti spadat do oblasti jazykové. Budeme je reflektovat z perspektivy kognitivní (etno)lingvistiky; klíčovým pojmem pro nás bude jazykový obraz světa a text/diskurz budeme chápat jako realizovatelný pouze v rámci určitého kulturního paradigmatu. Tvořivá interpretace v tomto pojetí nemá vést k interpretaci a hodnocení konkrétních textů, ale k interpretaci a hodnocení jazykových kultur, jejich stabilních jednotek a dynamiky.

2 Jazykové obrazy světa, jejich diferenciaci a dynamika

V etnolingvistické perspektivě jsou jazyk, kultura a subjektivní kognitivita vzájemně provázány (Pacovská a kol., 2021). Nejen že je vnitřní organizace jazyka a kultury strukturně izomorfní, tedy popsitelná stejnými pojmy, také společně vytváří **jazykový a kulturní obraz světa**, tedy určitou konceptualizaci světa, která je postihnutelná skrz stabilní, fixovaná (stereotypní) schémata. Zároveň ale subjekt (kolektivní nebo individuální) může poznávat jen skrze takovou konceptualizaci. Jazykové a kulturní konceptualizace umožňují, určují i limitují poznávací aktivitu subjektů. Jazyková kompetence v tomto pojetí není dána biologicky, nepředchází výchově, socializací ani kognicí. Ty mohou probíhat pouze v rámci jazykových kultur a jejich specifických konceptualizací. Jen „[j]azyk je mostem od izolace individua k životu ve společenství“ (Bartmiński, 2016, s. 15).

Pokud je naším cílem navrhnout úlohy, které instruují k transformaci konceptů, v první řadě se zaměříme na diferenciaci a dynamiku jazykové kulturní konceptualizaci a srovnáme dva přístupy k této problematice: J. Bartmińského (2016) a L. Janovce (2014).

J. Bartmiński tíhne k integrativitě a definičnosti, k postižení jazyka a kultury v celku, což má vést k holistickému popisu mentality jazykového společenství (Bartmiński, 2016, s. 37). Pracuje s **bázovými pojmy** popsitelnými v **kognitivních definicích**. Ty v sobě zahrnují všechny stereotypy a konotace v celé šíři polysémie pojmu a celistvě popisují, jak pojmům rozumí mluvčí daného jazyka (srov. tamtéž, s. 27–29).

I stylovou diferenciaci Bartmiński pojímá holisticky. Styly v rámci jednoho celku jazykového společenství fungují ve vzájemných opozicích. Jsou tedy

komplementární a každý představuje jistou hodnotovou autoritu. V každém jazyce najdeme minimálně dva styly: **běžný a umělecký**.¹ O ty půjde v našich úlohách především a podtrhneme ontologický aspekt jejich rozlišení: umělecký styl konstruuje fikční světy coby jiné řády bytí (srov. tamtéž, s. 17–19).

V duchu komplexity Bartmiński píše o rozlišení synchronie a diachronie: navrhuje pro etnolingvistiku **panchronické** východisko. Zkoumáním současného jazyka odhalujeme i fixované historické koncepty (tamtéž, s. 21). Přesto jsou v tomto smyslu jazykové obrazy světa rozlišitelné: na **archaické, tradiční a současné** ad. O tom svědčí např. monografie A. Christou (2020), která si za předmět výzkumu stanovila ženu v tradičním obrazu světa.

Pro účely výuky mateřštiny se jako epistemologicky přívětivá jeví diferenciaci jazykových konceptualizací L. Janovce (2014). Ten s odkazem k V. A. Maslové postuluje koncepte **ideálního, individuálního a modifikovaného** jazykového obrazu světa.

Ideální jazykový obraz světa v sobě zahrnuje všechny texty daného jazyka v celé dynamice a expanzivnosti. Nejde o poznatelný celek, je idealizovanou abstrakcí, která jedinci není přístupná. Přesto je organizovaná, hierarchizovaná. Můžeme v ní myslet různé vrstvy a napětí mezi centrem a periferií.

Individuální jazykový obraz světa s ideálním kontrastuje. Je konkrétní mozaikovitou a fragmentární konstelací dílčích konceptů, jak se dynamicky realizuje v kognitivitě jedince. Jeho nahodilost je způsobená aktuálními prožitky, emocemi atp.

Modifikovaný jazykový obraz světa vzniká v historickém čase, kdy se určité jazykové společenství dostává do kontaktu s jiným (v současnosti např. kulturní globalizací). Je tedy definován svou historickou temporalitou, neustáleností a reorganizací hluboce kulturně fixovaných, „skutečných“ prototypů: transfery prototypů z periferie do centra a naopak. Tyto modifikující transfery podle Janovce pro mluvčí představují kognitivní překážku, protože fragmentují a destabilizují národní (tradiční) konceptualizace skutečnosti a znepřehledňují orientaci ve světě.

Tato pojmová triáda nám umožňuje myslet určitý model edukační situace. Žákovská subjektivita tu je dynamickou mozaikou konceptů, která se ale může opřít o konceptuální idealizaci. Autoritativní hrot této idealizace je ovšem otupen její konstruovaností a nedosažitelností. Žákova jazyková kognice je tak ohrožena destabilizací, chaotickými modifikacemi a transfery jazykových prototypů zapříčiněnými historickou situací kulturní globalizace. Jednou z otázek jazykové výchovy tedy může být, jak přistoupit k této nestabilní dynamice.

Výzkumné pohledy na dynamičnost a diferencovanost jazykových a kulturních

1 Dále Bartmiński rozlišuje styly *administrativní, vědecký a religiózní* (Bartmiński, 2016, s. 17–19).

konceptualizací se v etnolingvistice často pojí s etickými, společenskými a pedagogickými otázkami. Bartmiński v podobném duchu uvažuje o mizení či erozi **jazykového kánonu**. Ptá se: „co je třeba [v jazyce] chránit a předávat při výchově dalším generacím[?]“ (Bartmiński, 2016, s. 16) a upozorňuje, že bez zachovaného jazykového kánonu není možná hodnotná kultura, protože ta nemá k čemu odkazovat, co variovat.

Autoři publikace o vztahu kognitivní lingvistiky a jazykové výchovy, „Škola jako místo radosti z poznávání jazyka“ (Pacovská a kol., 2021, s. 118–123) ze stavu globalizace vyvozují potřebu dialogu mezi kognitivně pojatou (trans)didaktikou mateřštiny a konceptem **globální výchovy**. V té se akcentuje, že k hodnotám respektu a tolerance ve smyslu soužití kultur v globalizovaném světě vede poznávání provázanosti lokálního a globálního. Pro jazykovou výchovu z toho pramení požadavek, aby kladla důraz na **interkulturní dialog**, k němuž může pomoci právě interpretace jazykových konceptualizací, která rozvíjí schopnost nahlédnout svět z odlišných perspektiv.

3 Úlohy k transformaci naivních a mediálních konceptů v kulturně jazykové reflexi

Janovec spojuje svůj postulát modifikovaného obrazu světa s jedním konkrétním: **mediálním obrazem světa** (Janovec, 2014). Tyto konceptualizace poznatelné z mediálních sdělení se nedají omezit jen na reklamu, publicistiku atp., ale působí i v uměleckých textech, kterým bychom mohli přiřknout ještě jeden atribut: popkulturní. I ty se dají definovat masovostí a dynamikou komunikace. Janovec na výtvárných dílech žáků dokládá, že žáci konceptualizují pohádkové bytosti a folklorní motivy spíše tak, jak se objevují v popkulturních/mediálních textech, než jak jsou stereotypně uchovány v české národní kultuře (tamtéž). Popkulturní/mediální koncepty tak můžeme považovat za výchozí pro subjektivitu žáků.

Charakteristikou popkulturních fikcí je jejich intermedialita a intertextovost, která se děje mezi jimi samotnými i odkazy k historickým (např. náboženským) konceptům, jež jsou interpretovány více či méně volně. Vůči české kultuře má ale popkulturní intertextualita jistý dluh. Českou tradici nebývají tyto texty inspirovány nebo ji zahrnují pod zobecňující koncept evropského východu.

Zároveň je ale masová popkultura otevřená participaci ze strany recipientů, tvoří se fanfikce a fanarty, tedy texty, které popkulturní narativy konkretizují či reinterpretují. I v médiích si můžeme přečíst tzv. fan theories: spekulace o tom, jak budou narativy v nadcházejících mediálních produktech pokračovat.

V následujících úlohách tvořivé interpretace se tedy soustředíme na možnosti tvořivého dialogu mezi dříve stabilními pojmy české kultury a mediálním či popkulturním obrazem světa, který je překrývá a rekonceptualizuje.

Představte si, jak se dá řešit následující znění úlohy:

- (a) *Vymyslete do [popkulturního fikčního světa, např. Harryho Pottera, Star Wars aj.]² společenství postav inspirované českou kulturou.*

Taková úloha nemá konkretizovaný výstup, tedy určený charakter žákovského produktu, ani vstup v podobě konkrétního textu. Vychází se tu tedy od bázevého pojmu ČEŠSTVÍ. Ten v sobě zahrnuje množství (i protichůdných) stereotypů, které se realizují v různých stylech, primárně ale ve stylu ústředním: běžném (naivním, antropocentrickém). Tyto rozdílné stereotypy jsou v pojmu organizované podle **profilů** (Bartmiński, 2016, s. 93–98). Musí tedy proběhnout **profilace** pojmu. Ta představuje určitý výběr stereotypních sémantických rysů, jak se projevují v konkrétním diskurzu. Reflektivní otázka po povaze profilace pojmu tak může znít: *Co by si o Češích myslel [recipient], pro kterého je vaše fikční společenství prvním setkáním s českou kulturou?* Dále: *Kde a jak jste o těchto charakteristikách češství slyšeli?*

Cílem by ale mělo být profily integrovat. Zde se dá využít diverzita třídních kolektivů, v níž mohou žáci své profilace komparovat a vytvořit z nich určitou mozaiku svých pojetí. Ke komplexní kognitivní definici pojmu se touto cestou nedá dojít, můžeme k ní ale směřovat.³

Profilace pojmu ovšem projde ještě jedním sémantickým sítem. Pojem (češství) tu je atributem objektu-společenství určeného svým fikčním rámcem/světlem. Tuto determinaci fikci si můžeme představit jako schéma, které sémantické rysy nějakým způsobem organizuje. Takové schéma dobře vynikne na příkladu fikčních světů deskových her nebo videoher. V nich se uplatňují herní schémata, dostatečně jednoduchá, aby se v nich hráči orientovali, která ale zároveň slouží za schémata znaková. Např. ve videoherní sérii žánru RPG *Pokémon* hráči v roli trenérů Pokémonů svádějí souboje s fantaskními bytostmi (Pokémony), kterým udělují povely k útokům. K protivníkovým i hráčovým Pokémonům jsou přiřazené určité hodnoty, které určují, jak bude ten který útok účinný. K rozhodujícím hodnotám patří např. typ, přičemž každý Pokémon může mít typy dva. Typy představují nejen herní schéma, ale také schéma sémantické. Některé typy přidávají fikčním příšerkám atribut přírodních živlů a materiálů (vodní, ohniví, travní,

2 Všechny navrhované úlohy a otázky jsou záměrně variovatelné. V hranatých závorkách jsou uvedeny abstrahované pojmy, které by pro účely výuky bylo potřeba konkretizovat.

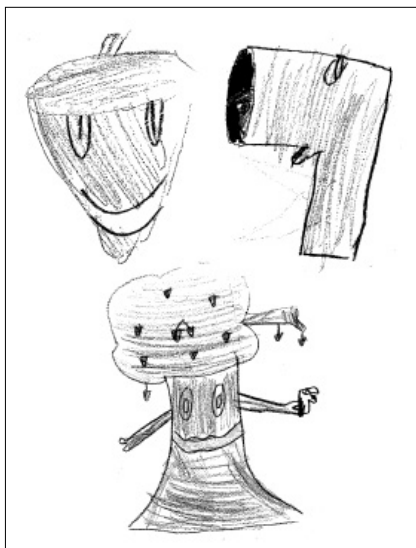
3 Návrhy, jak postupovat při tvorbě kognitivní definice s žáky, popisují Pacovská a kol. (2021, s. 177–207).

kamenní ad.), některé schopnosti (létající, bojovní) a jiné představují kulturní typy (duší, psychičtí, vílí, temní, světlí ad.) atp. V jiných hrách (i deskových) mají hratelné postavy např. různé zvláštní schopnosti, které nejsou jen herním principem, jenž musí hráč ovládnout k úspěšné hře, bývají v rámci fikčního světa smysluplné, označují fikční charakteristiky. Obdobně fungují i číselně vyjádřené hodnoty (např. síly, rychlosti, obrany aj.). Pokud by herní postava robustního válečníka disponovala nižší hodnotou síly než drobný bojovník, uvedlo by to hráče do rozpaků.

V případě mladších žáků tedy můžeme uvažovat o takovéto úloze:

- (b) *Přetvořte tento [folklorní/pohádkový/stereotypní motiv/topoi, např. bytost] na [motiv z (videoherního) pop-kulturního fikčního světa, např. Pokémona].*

V takové úloze můžeme více konkretizovat vstup i výstup. U vstupu může být konkrétní text českého folkloru, pocházející např. od J. V. Grohmana (2009 a 2010), ale dá se pracovat i s pojmem, např. prototypem pohádkové postavy. Na obrázku 1 ukazujeme rekonceptualizaci českého stereotypního LOUPEŽNÍKA coby Pokémona, jak ji vytvořil žák 3. ročníku ZŠ.



Obrázek 1: „Žal, Pistožal a Dubežník“ od žáka 3. ročníku ZŠ. Českým pojmem LOUPEŽNÍK inspirovaný Pokémon se třemi vývojovými stupni. (Pokémoni se v průběhu života na základě herních mechanik proměňují/„vyvíjí“ a mění jméno.)

Protože tyto popkulturní fikce (zvláště ty videoherní, ale i jiné) tíhnou k encyklopedičnosti, výstupem může být fikční encyklopedické heslo, v němž bude původní folklorní motiv interpretován přiřazováním fikčních znaků, např. herních hodnot, jejichž prostřednictvím se určité aspekty dají i kvantifikovat.

Zatímco u úlohy (a) šlo spíše o transformaci pojmu, jak je vyobrazen v běžném stylu/naivním obraze světa do stylu uměleckého v mediálním obraze světa, u úlohy (b) se pohybujeme v diachronním měřítku, v rozporu mezi tradiční a současnou konceptualizací. Více bychom tu tedy akcentovali, že jde o metodu poznávání tradiční kultury. Jako klíčová otázka k reflexi žákovské exprese se tu jeví: *Proč jste [fikční bytosti] přirčkli právě tyto [charakteristiky]? Bylo by ale možné ptát se po komparaci folklorních stereotypů a nově vytvořených fikčních motivů. Např. narativizací: Jak by reagoval [skutečný člověk], pokud by potkal [stereotypní bytost z folkloru], a jak by reagovala [postava z fikčního světa], pokud by potkala vaši [fikční bytost]? Zde by se např. mohlo vyjevit, jak jsou oproti tradičním konceptualizacím fantaskní bytosti v popkultuře pojímány instrumentálně. (V Harry Potterovi kouzelná zvířata slouží vždy nějakým účelům: chovu, prodeji atp.)*

V tom, jak konkretizovat výstup tvořivé úlohy tak, aby vznikl text s větnou syntaxí, jenž bude možné detailně komparovat s originálem, je inspirativní úloha, kterou navrhuje J. Burdová (2021, s. 190). Podle jejího zadání mají žáci napsat recenzi k fiktivnímu filmu, který je pojmenován podle přísloví (a dalo by se jistě uvažovat o jiném typu frazému). Nacházíme zde fázevé schéma, v němž žáci vychází od konkrétního textu/promluvy (už danou úlohou rekontextualizovaném), z něhož odvozují určitý fikční model, který představuje konceptuální strukturu. Tu posléze popisují přirozeným jazykem v zadaném stylu, útvaru či žánru. Vzniká tu prostor pro komparaci konkrétních pojmenování a syntaktických celků, které korelují se stereotypy (např. poučení z přísloví). Podobnou stylizační konkretizaci produktu žákovské exprese si můžeme představit i u úloh (a) a (b). O takových textech vytvořených žáky můžeme uvažovat jako o metafikčních promluvách.

Odlišným případem (pokud bychom chtěli zůstat na jedné fikční úrovni) by pak byly úlohy, podle nichž by žáci měli vymýšlet přímo promluvy fikčních postav. V popkulturních narativech se často objevují fantaskní fikční kultury, u nichž můžeme imaginovat jejich specifické jazykové obrazy světa.

Tvůrčí proces těchto úloh tedy můžeme vyjádřit schématem: *text/pojem — profilace — fikční rekonceptualizace (fiktionalizace) — vyprodukovaný (meta)fikční text — komparativní rekonstrukce a hodnotící interpretace rekonceptualizovaných aspektů.*

Závěr

Ačkoli jsme se navržené úlohy pokusili formulovat v abstraktní variovatelné podobě, jistě se dá nalézt množství odlišných přístupů k tvořivým interpretacím coby transformacím/fikcionalizacím pojmů/textů, které jsou reflektovány jako jazykové a kulturní rekonceptualizace. Za výchozí pro podobný transformační typ úloh bychom mohli považovat překlad textů mezi styly nebo mezi jazyky či sémiotickými systémy. V diferenciatním kritériu jazykových obrazů světa, které jsme zvolili, je ale stylové, sémiotické a mezijazykové hledisko stále přítomné; navíc konkretizované o interkulturní střet mezi národními a globálními (popkulturními/mediálními) konceptualizacemi světa. To se vzhledem k situaci kulturní globalizace, jež podle některých lingvistů destabilizuje subjektivitu a znepřehledňuje orientaci ve světě, jeví jako podstatné. Naše návrhy tak mají ambici přinést do jazykové výchovy radostný interkulturní dialog.

V textu jsme příliš neakcentovali etické hledisko, tedy zda mediální globalizující obrazy světa nepřinášejí do tradičních kultur toxické stereotypy a koncepty. Takovou otázku necháváme otevřenou, protože se domníváme, že odpovědi bychom měli hledat právě ve výchovných a výukových dialozích.

Literatura

- BARTMIŇSKI, J. (2016): *Jazyk v kontextu kultury*. Praha: Karolinum.
- BURDOVÁ, J. (2021): Pohledem kognitivní lingvistiky: Výchovný potenciál frazémů v hodinách českého jazyka na 2. stupni ZŠ. *Didaktické studie*, ročník 13, č. 1, s. 183–191.
- GROHMANN, J. V. (2009): *Pověsti z Čech*. Praha: Plot.
- GROHMANN, J. V. (2010): *Pověry a obyčeje v Čechách a na Moravě*. Praha: Plot.
- HNÍK, O. (2014): *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum.
- CHRISTOU, A. (2020) *Žena v tradičním obrazu světa: Etnolingvistická studie*. Praha: Karolinum.
- JANOVEC, L. (2014): Změna jazykového obrazu přirozeného světa (mediálně modifikovaný obraz světa). *Didaktické studie*, ročník 6, č. 2, s. 75–92.

RECENZE

REVIEWS

Słowacki system antroponimiczny na terenie Békéscsaby / Slovakian System of Anthronyms in the City of Békéscsaba

DIVIČANOVÁ, Anna, CHLEBNICKÝ, Ján, TUŠKOVÁ, Tünde, UHRINOVÁ, Alžbeta, VALENTOVÁ, Iveta: *Čabianske priezviská*. 2. wydanie. Békešská Čaba: Výskumný Ústav Slovákov v Maďarsku, 2017, ss. 260.

Agnieszka Kołodziej, Uniwersytet Wrocławski

Antroponimiczna kategoria nazwiska bez wątpienia jest jednym z najlepiej opracowanych komponentów własnej sfery języka. Szeroki i różnorodny repertuar baz motywacyjnych oraz wykładników formalnych realizowanych w tej klasie onimów oferuje badaczom doskonałą płaszczyznę do podjęcia eksploracji zarówno w perspektywie diachronicznej, jak i synchronicznej, w aspekcie socjolingwistycznym, kulturowym, statystycznym itp. Nazwiska stały się przedmiotem wielu opracowań o charakterze leksykograficznym, ich opisu podjęli się m.in. Stanisław Rospond (1967, 1973), Kazimierz Rymut (1991, 1992–1994), Petar Šimunović (1995), Dobrava Moldanová (2004), Miloslava Knappová (2008), Milan Majtán (2014).

Kategorii tej, lokowanej w bionimicznym planie języka, dotyczy także publikacja *Čabianske priezviská*, która jest pracą zbiorową, powstałą w ramach projektu poświęconego słowackim nazwom osobowym na Węgrzech. Brak kompendium wiedzy z tego zakresu stał się głównym impulsem do powzięcia analiz i wydania przedmiotowej pracy.

Čabianske priezviská to pierwsza część wielotomowej monografii, której przedmiotem autorzy uczynili nazwiska rodzin słowackich zaświadczone w węgierskim mieście Békéscsaba, należącym do jednego z największych skupisk mniejszości słowackiej.

Niniejszą publikację badacze dedykowali prof. Milanowi Majtánowi, który zainspirował ich do jej przygotowania.

Rozważania dotyczące nazewnictwa osobowego Békéscsaby rozpoczyna krótki zarys historyczny analizowanego obszaru autorstwa Jána Chlebnickiego. W świetle dalszych studiów fragment ten uznać należy za bardzo przydatny, bowiem prezentuje on historię terenu od średniowiecza, w zasadzie od wieku XIII, z którego pochodzą pierwsze wzmianki o tym mieście, do czasów współczesnych. Opis uwzględnia także cały wachlarz przemian, zarówno o charakterze społecznym, jak i politycznym, gospodarczym, religijnym, towarzyszącym rozwojowi tego obszaru.

Zarys ten stanowi doskonale wprowadzenie do następnego rozdziału, którego treść Anna Divičanová poświęciła analizie starszych spisów czabajskich rodzin, ich społecznej oraz kulturowej komunikacji. W przeprowadzonej charakterystyce

badaczka posiłkowała się różnymi wykazami nazwisk, również opracowaniami zawierającymi tego typu spisy, których autorami byli m.in. Ludovít Haan, Zoltán Kovács, Ján PravdoluĽ Bella, Ján Gomboš, wybierając z nich stosowne egzemplifikacje. A. Divičanová przytacza także pierwszą klasyfikację tematyczną czabajskich nazwisk, którą na podstawie wykazów nazw osobowych z lat 1718–1900 opracował wspomniany już J.Pr. Bella (s. 30). W nazewnictwie osobowym Békéscsaby badaczka wskazuje pewne cechy charakterystyczne, takie jak częste występowanie nazw dwuczłonowych, np. *Lipták-Drienyovszki*, *Ariasz-Karasz*, *Baukó-Kacsán*, *Gulyás-Szabó*, *Kovács-Fiskus*, *Molnár-Szipán*, *Tóth-Horváth*, *Varga-Nemes* czy też obecność treściowo tożsamych par typu *Farkas* i *VlĽko*, *Fehér* i *Bielik* (zob. 29–32). Wśród nazwisk najbardziej charakterystycznych dla obszaru Békéscsaby wymienia m.in.: *Uhrin* (283), *Zahoran* (223), *Knyihár* (Knihár: 212), *Ancsin* (AnĽin: 211), *Marik* (135). Konfrontacja starszych wykazów nazwisk z aktualnymi spisami ukazuje, iŹ jedne typy nazw nadal są odnotowywane i wysoko frekwentowane, inne zaš występują rzadko, np. *Fabulya* (Fabula: 4), *Gajdcs* (Gajdc: 2) lub w ogóle w ewidencji nie figurują, np. *Kendra*.

Kompleksowa charakterystyka nazwisk czabajskich, uwzględniająca ich motywacje, zamieszczona została w rozdziale zatytułowanym *Triedenie najstaršich a najfrekventovanešich priezvisk podľa motivcie vzniku* przygotowanym przez A. Divičanov, J. Chlebnickiego, Tunde Tuškov i AlŹbetę Uhrinov. Bazę materiałową dla autorów stanowi urzędowy wykaz nazw osobowych z terenu Békéscsaby z roku 2010. Badacze paralelnie pracowali z dwoma spisami zawierającymi nazwiska męskie i Źeńskie. Zebrany przez nich antroponomastykon liczy 6 846 nazwisk, z czego 3 625 to nazwiska męskie a 3 221 Źeńskie. Do prezentacji wybrano jednak tylko te najstarsze i najbardziej frekwentowane onimy. Opierając się na zebranym materiale, jak równieŹ posilkując się pracami onomastów, m.in. M. Majtna (*Naše priezviská 2014*), Vincenta Blanra (*Jazykov vstavba slovenskch osobnch mien 1973*), badacze zaproponowali klasyfikacj, wydzielając siedem grup motywacyjnych: nazwiska motywowane nazwami geograficznymi, nazwiska motywowane nazwami zawodów, nazwiska motywowane nazwami okrešlajcymi status społeczny, warstwy społeczne, nazwiska motywowane równymi relacjami rodzinnymi, nazwiska motywowane nazwami etnicznymi i narodowošciowymi, nazwiska motywowane imionami chrzestnymi oraz nazwiska motywowane wasnošciami. Kolejne specyfikacje wprowadzono w obrębie grupy pierwszej, przyjmując jako kryterium podziału pochodzenie nazwy geograficznej, oraz w grupie siódmej, rznicujc Źródła motywacji na te, nawiązujące do cech zewnętrznych lub wewnętrznych denotatu oraz te, które mają charakter metaforyczny (s. 44–45).

Wśród wyrwnionych przez badaczy grup motywacyjnych najliczniej została zašwiadczona grupa motywowana nazwami geograficznymi (np. *Botynszki*, *Farkas*, *Lipták*, *Petrovszki*, *Zahorn*). Na kolejnych miejscach uplasowy si Źródła motywacji

w postaci nazw zawodów (np. *Juhász, Knyihár, Kovács, Molnár, Varga*), imion (np. *Ancsin, Andó, Bencsik, Fábián, Hankó, Laurinyecz*), leksyki apelatywnej, wskazującej na cechy ich nosicieli, często o charakterze metaforycznym (np. *Csicsely, Fekete, Nagy, Novák*) oraz etnonimów (np. *Horváth, Szász, Tóth, Uhrin*). Każde z zaświadczonych w opracowanym wykazie nazwisk uzupełnione zostało o informacje dotyczące liczby nosicieli, zarówno mężczyzn, jak i kobiet. Na podstawie tych danych wskazać można najbardziej frekwentowane nazwiska, do których należą: *Kovács* (708 mężczyzn i 842 kobiety), *Nagy* (631 mężczyzn i 698 kobiet), *Tóth* (569 mężczyzn i 637 kobiet), *Varga* (357 mężczyzn i 363 kobiety), *Molnár* (282 mężczyzn i 293 kobiety) itp.

Cennych informacji o pochodzeniu nazwisk rodzin słowackich zamieszkujących Békéscsabę dostarcza kolejny rozdział autorstwa Ivety Valentovej. Prezentację zamieszczonego w tej części pracy leksykonu poprzedza krótkie wprowadzenie. Korpus badawczy tworzy ok. 600 nazwisk. Materiał przedstawiony został w układzie alfabetycznym. W artykułach hasłowych oprócz podstawowych informacji o możliwych źródłach motywacji danego nazwiska, formancie (jeśli taki został odnotowany), za pomocą którego zostało ono utworzone i jego wariantach graficznych pojawiają się wskazówki dotyczące wymowy oraz, dla porównania, liczba rodzin noszących określone nazwisko na Słowacji¹ – te ostatnie dane statystyczne mają jedynie charakter orientacyjny. Badaczka podkreśla, iż w wielu przypadkach jednoznaczne określenie motywacji danego nazwiska bez badań genealogicznych, bazując jedynie na jego podstawie słowotwórczej, nie jest możliwe.

Jak poświadczają przeprowadzone eksploracje, nazwiska rodzin słowackich z Békéscsaby, tego bilingwalnego słowacko-węgierskiego obszaru, to nie tylko nazwy pochodzenia słowackiego, ale także węgierskiego, czasami są to nazwiska zmađziaryzowane, czeskiego, niemieckiego, rumuńskiego itp.

W drugiej części opracowania autorzy zamieszczają 60 map. Są to materiały dwójakiego typu. Na pierwszą grupę składa się 12 map (oprac. Juraj Majo) ilustrujących fale migracyjne rodzin czabajskich, których nazwiska motywowane były nazwami geograficznymi, toponimami. Migracje do Békéscsaby badacze obrazują na przykładzie 28 wybranych nazwisk o najwyższej frekwencji, m.in. *Babinszki, Cse-lovszki, Hursán, Kokavec, Lehoczki, Sipiczki, Szkaliczki, Unyatinszki, Zahorán* itp. Druga grupa w postaci 48 map (oprac. Ferenc Vörös) prezentuje występowanie 24, również najbardziej frekwentowanych, czabajskich nazwisk poza obszarem Békéscsaby, w komitatach i gminach węgierskich, zarazem odzwierciedla migracje ludności po drugiej wojnie światowej. Do zobrazowania zjawiska badacze wybierają m.in. następujące nazwiska: *Andó, Bohus, Gajdács, Hankó, Kiszely, Lipták, Kolarovszki,*

1 Źródłem danych statystycznych była *Databáza vlastných mien a názvov lokalít na Slovensku* (Đurčo i in. 1998) prezentująca frekwencję nazw z 1995 roku.

Vozár. Oprócz wspomnianych map autorzy wykorzystują również liczne tabele, w których zamieszczone zostały graficzne wersje nazwisk oraz ich frekwencja w danej lokalizacji. Wśród nazwisk posiadających najwięcej wariantów wskazać można, np.: *Kiszely* (15 wersji; np. *Kiszel, Kiszály, Kisely, Kiszl, Kiszeli*), *Vicián* (10 wersji; np. *Viczián, Vicián, Viczán, Viczány*), *Hrabovszki* (7 wersji; np. *Hrabovszky, Rabovszky, Hrabovski*), *Sajben* (7 wersji; np. *Sajbán, Saiban, Saiben*), *Botyánszki* (5 wersji; np. *Botyánszky, Bottyánszki*), *Laurinec* (5 wersji; np. *Laurinyecz, Laurincz*) itp.

W końcowych fragmentach opracowania uwaga została poświęcona nazwiskom, które do roku 1938 zanikły na terenie Békéscsaby. Źródłem informacji w tym zakresie były dwie części Ewangelickiego hlásnika (cz. 8 i 9) z 1938 roku.

Pracę dopełnia rozdział *A csabai családnevek üzenete*, korespondujący z rozdziałem przygotowanym przez A. Divičanovú (*Odkazy čabianských priezvisk*), dotyczący m.in. analizy starszych wykazów nazwisk czabajskich rodzin, jak również bibliografia oraz streszczenie w trzech językach: słowackim, węgierskim i angielskim.

Čabianske priezviská to praca ważna zarówno dla onomastyki węgierskiej, jak i słowackiej. Podjęcie przez autorów tytułowego zagadnienia i poddanie go wielopłaszczyznowej analizie, leksykalno-semantycznej, formalnej oraz socjolingwistycznej, budzi duży szacunek. Przedmiotowe opracowanie w przejrzysty sposób ukazuje funkcjonowanie słowackiego systemu antroponimicznego na bilingwalnym obszarze Békéscsaby. Dodatkowe zalety pracy, takie jak uwzględnienie tła historycznego, kulturowego, przejrzysta kompozycja, a przede wszystkim wykorzystanie do opisu licznych map i tabel podnosi walory recenzowanej monografii. Niniejsza praca może być przydatna nie tylko dla językoznawców, ale również przedstawicieli innych dyscyplin naukowych, np. historyków, entografów. Jest to cenne źródło informacji, które zapewne stanie się inspiracją do podjęcia dalszych badań.

Literatura:

- KNAPPOVÁ, M. (2008): *Naše a cizí příjmení v současné češtině*. Liberec: AZ KORT.
- MAJTÁN, M. (2014): *Naše priezviská*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akademie vied.
- MOLDANOVÁ, D. (2004, 2015): *Naše příjmení*. Praha: Agentura Pankrác.
- ROSPOND, S. (1967): *Słownik nazwisk śląskich*. Cz. 1, A-F. Wrocław: Ossolineum.
- ROSPOND, S. (1973): *Słownik nazwisk śląskich*. Cz. 2, G-K. Wrocław: Ossolineum.
- RYMUT, K. (1991): *Nazwiska Polaków*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- RYMUT, K. (1992-1994), *Słownik nazwisk współcześnie w Polsce używanych*. T. 1-10, Kraków: IJP PAN.
- ŠIMUNOVIĆ, P. (1995): *Hrvatska prezimena*. Zagreb: Golden Marketing.

ZPRÁVY

NEWS

OBRAŤME LIST / Let's Turn the Page

Simona Pišlová

Klap, klap, klap... rozléhá se chodbou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Rázný krok ruší naprosté ticho. Jako kdyby tu žádní studenti ani nebyli, ale je jich tu plná posluchárna, přichází totiž dáma. Krásná, rozhodná, náročná, přímá, nezapomenutelná... Přichází paní doktorka, později docentka, a nakonec i profesorka Radoslava Kvapilová Brabcová.

Taková byla i moje první setkání s Tebou, Radko, znaly jsme se 44 let, nejdřív jsi pro mě byla vzorem, vážila jsem si Tě, obdivovala jsem Tě, měla jsem strach, abych před Tebou neudělala chybu, ne snad pravopisnou, těch jsi mi opravila stovky, ale lidskou. Na fakultě jsem často chodila do chodbičky v prvním patře, kde jsi měla svůj kabinet. Chtěla jsem Tě jen potkat, měla jsem radost z každého našeho setkání. Těšila jsem se na každý seminář, přednášku s Tebou, radovala jsem se, když před budovou stála bílá Simca, později modrý Fiat, znamenalo to, že jsi ve škole. Ve třetím ročníku jsem pod Tvým vedením začala psát práce SVOČ, vyzvalas mě ke spolupráci na svých skriptech, náš vztah se postupně měnil, už jsi se mnou nemluvila přísnou, téměř knižní češtinou, už to byl spisovný, ale hovorový jazyk. Jakou poctou pro mě bylo, když jsi mě poprvé požádala o vytvoření své novoročenky, pozvánky na své narozeniny.

Na fakultu jsem šla kvůli výtvarce, ale Tys mě výtvarníkům vytrhla a připoutala sis mě k sobě. Při práci na diplomce jsem směla přijít na konzultaci dokonce k Tobě domů. Tam bydlela v Tvých ústech obecná čeština. Nepoznala jsem během svého života nikoho jiného, kdo by ovládal tak dobře všechny vrstvy našeho jazyka, kdo by tak snadno přecházel z jedné do druhé. Milovala jsi jazyk, milovala jsi studenty, vážila sis jich a jednala s nimi s úctou. Dodnes tiše obdivuji, jak jsi vedla mou hravou diplomovou práci, mé práce SVOČ, když jsi sama vůbec nebyla hravá. Uměla jsi skvěle přednášet, logicky vykládat a to zase neumím já. Vážím si lidí, kteří umějí věřit druhým a uznat, že ten mladší umí víc v některém oboru. Po obhájení diplomky a úspěšně zdolaných státnicích jsem Ti domů donesla, jak bylo tehdy zvykem koš, nikoli však dárkový, ale odpadkový, byl na něm text, v něm tři karafiáty a moje diplomka. Do konce svého života jsi ho měla ve své pracovně. Tenkrát jsi mi nabídla tykání, to pro mě byla neuvěřitelná nabídka, dlouho jsem to neuměla. S Tebou jsem obhájila i malý doktorát, při oslavě jsem na Tvou jmenovku připsala „moje fakultní maminka“.

Při práci na dizertaci už jsi mi nabízela partnerský vztah, ale já jsem k Tobě vzhlížela s velikou úctou, každý rozhovor, každé setkání, každý telefonát byly pro mne malými slavnostmi.

Spolupracovaly jsme na Přehledu pojmů z českého jazyka a literatury (Praha 1992), ale to už jsme byly kamarádky, každou návštěvu u Tebe jsme zahajovaly přípitkem, povídaly jsme si o našich osobních radostech i starostech všedních dnů. Ve Františkových Lázních jsi se starala o mou dceru... Já jsem za Tebou chodila na Bulovku po operacích Tvých kolen a kyčlí... Obdivovala jsem, jak ses starala o svého prvního muže, a když zemřel, řekla jsi: „Musím obrátit list.“ Vdala ses podruhé. I druhý muž Ti zemřel, tentokrát náhle doma. A Ty jsi zase řekla: „Musím obrátit list a žít dál.“

Pak Ti selhaly ledviny, každý druhý den jsi chodila na dialýzu, přijalas to jako nic: „Umožňuje mi to žít. Navíc mě tam vždycky zkontrolují.“

Posledních pár let jsi mi volala: „Přijed', Simono, potřebuji přesadit kytky, uklidit skříň, povléci postel nebo se vykoupat. Cestou mi kup...“ Snad jsem se v této době alespoň trochu k Tobě chovala jako ke své fakultní mamince. Schody v Tvém bytě se staly problémem, ale všechno jsi uměla vyřešit, se vším se smířit... A pak přišel pád, zakopla jsi o svou botu, následoval dlouhý pobyt v nemocnici a nakonec v pokojíku v domově důchodců ve Vojenské nemocnici. Obdivuji, jak klidně jsi vše přijímala, jak ses radovala z maličkostí, z úspěchů a radostí druhých. Měla jsi strach o své kyticke doma, všechny dnes bydlí u mě, měla jsi strach o své knížky, rozdalas je, jen aby sloužily! Domů ses už vrátit nechtěla ani na jedno odpoledne. „Mám se tu dobře. Každý den je nějaký program: luštění křížovek, cvičení, čtení, zpívání, jsem spokojená. Mám tu časté návštěvy. Povědej mi spíš o sobě, o vnoučatech, o škole...“

Milá Radko, naučila jsi mě i mnoho ostatních svých studentů lásce k češtině, ale především jsi nám ukázala cestu, kterou máme jít, jak překonávat obtíže, mít úctu jeden k druhému, být nároční a upřímní a snad dokážeme i obrátit list a jít dál bez Tebe.

Simona

P. S.

Radko, těšila ses na oslavu svých 86. narozenin, už čtrnáct dní předem bylo koupené šampaňské pro všechny obyvatele domova důchodců, Tvá sestra pekla dort... a místo úsměvů a radosti ten den přišly slzy a smutek. Asi půl hodiny před dnem svých vlastních narozenin jsi zemřela. Napsala jsi spoustu knih, učebních textů,

článků, opravila jsi mnoho diplomek, milovala jsi svou práci, svou češtinu... Mnoho jsi nás naučila, ale nepoužívané vědomosti z mysli vymizí. Vzpomínka na Tebe, Radko, však zůstane ve všech studentech, které jsi kdy učila. Děkujeme ti za to.

ZPRÁVA Z KONFERENCE AKTUÁLNÍ ASPEKTY V DIDAKTICE MATEŘSKÉHO JAZYKA A LITERATURY / Report from the Conference „Current Aspects Of Mother Language Didactics“

Lenka Nosková

Ve dnech 12. a 13. října 2021 proběhla na Katedře českého jazyka a literatury na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci mezinárodní konference s názvem *Aktuální aspekty v didaktice mateřského jazyka a literatury*. Konferenci pořádala olomoucká katedra společně s Katedrou českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Konference navazuje na šestiletou tradici konferencí pražské fakulty s názvem *Aktuální aspekty v didaktice mateřského jazyka* a téměř dvacetiletou tradici konferencí pořádaných olomouckou fakultou pod názvem *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Obě pracoviště se od letošního roku rozhodla spojit své síly, místo pořádání konference se bude střídat mezi Olomoucí a Prahou. Na konferenci se tradičně sešli odborníci z České republiky, Slovenska a Polska.

Letošní ročník přinesl nový formát. V prvním dni konference byla pro studenty doktorských studijních programů (dále DSP) připravena dopolední **Doktorská škola** pod vedením **Romana Švaříčka** (FF MU). Tématem doktorské školy byl, pro pedagogické vědy stěžejní, kvalitativní výzkum. Po uvedení do problematiky se seminář zaměřil na tvorbu teoretického základu pro vlastní výzkum a na tvorbu výzkumných otázek.

Roman Švaříček se dlouhodobě se zabývá pedagogickou komunikací a s dalšími kolegy tzv. dialogickým vyučováním (viz Švaříček – Šedová, 2012; Šedová – Šalamounová, 2016). Zaznělo proto mnoho konkrétních příkladů a zkušeností z realizovaných výzkumů a účastníci si mohli vyzkoušet analýzu několika úseků vyučovacích hodin, které byly nahrány a později přepsány do textového záznamu. Účastníci doktorské školy oceňovali důraz na praktičnost celého semináře a zahrnutých cvičení. Živé diskuze při rozboru nevhodně zformulovaných výzkumných otázek a při sdílení odlišných pohledů na komunikační situace ze záznamu hodin byly neméně zajímavé a přínosné.

Krátce po poledni zahájil konferenci **Tomáš Janík** (PdF MU) první plenární přednáškou na téma *Produktivní kultura učení a její obraz v didaktice*. Tomuto tématu se věnuje již mnoho let, odkazujeme zde například na publikaci *Kvalita (ve) vzdělávání* nebo *Transdisciplinární didaktika*, kde mj. etabluje pojem produktivní kultura učení a vyučování, který je v zahraničí (zejména v německy mluvících zemích) intenzivně rozvíjen. Janík v přednášce představil mnoho pojmů ve vztahu

k vyučování, učení a obsahu výuky a přivedl posluchače k přemýšlení nad vzta-
hem současných trendů ve vzdělávání (např. srovnávacích testů) k podstatě učení
a vyučování, které by mělo směřovat k celostnímu rozvoji člověka, jeho znalostí
a charakteru (srov. Janík a kol., 2013; Hábl, 2020).

Uprostřed druhého dne proběhly další dvě plenární přednášky. Přednáška
Klára Šedové (FF MU) se týkala zkoumání pedagogické komunikace ve výuce
českého jazyka a literatury, čemuž se se svým týmem výzkumníků dlouhodobě
věnuje. Hovořila o metodologických postupech jednotlivých výzkumů i o zjiště-
ních, která přinášejí důležitý vhled do vzdělávací praxe. Druhou přednášku vedla
Daniela Slančová (FF PU v Prešově). Posluchačům představila koncept interaktivní
stylistiky, který je zakomponován do aktuálního vývoje slovenské a české styli-
stiky. Představila klíčové pojmy konceptu (interakce, komunikace, styl, stylistická/
stylová kvalita, stylém, axiologická kompetence) a principy, které řídí proces sty-
lizace. Ukazuje se, že interaktivní stylistika do didaktiky češtiny řadu užitečných
podnětů. Bylo by dobré věnovat jim intenzivní pozornost.

Konference byla rozdělena do dvou sekcí – jazykové a literární. V literární
sekcí se sešlo několik příspěvků, které se věnovaly didaktice literatury jako věd-
nímu oboru. **Jitka Zítková** pohovořila o problematice terminologie oboru, upo-
zornila na její nejednotnost a na potřebu terminologii ustálit. Analýza různých
odborných publikací ukázala, že např. výrazy „práce s textem“, „interpretace“,
„rozbor“ a „analýza“ textu jsou mnohdy zaměnitelné a pracuje se s nimi téměř
jako se synonymy.

Velkou diskuzi vzbudil příspěvek **Vlastimila Čecha**, jenž představil specifika
interpretace literárních děl z pohledu chlapců. Ve svých tezích autor vycházel
z mnohaleté zkušenosti s výukou na středních školách, kde chlapci tvořili vět-
šinu třídy. Upozornil na to, aby bylo při výuce literatury bráno v potaz genderové
rozložení třídy, považuje za dobré vybírat díla, která budou reflektovat psycholo-
gickou situaci jak dívek, tak chlapců. Autor argumentoval tím, že pro dospívání
chlapců jsou důležité tzv. přechodové rituály, které pomáhají chlapce oriento-
vat ke zralým životním hodnotám a novým životním situacím, a představil tři
takové texty, které se obvykle objevují v čítankách – J. K. Jerome: *Víla z roku 14*,
W. Golding: *Pán much*, L. Aškenazy: *Vajíčko*. V diskuzi zazněly připomínky k sub-
jektivitě předkládaných poznatků, výzvy k podepření poznatků metodologicky
transparentním výzkumem. Diskuze se dále stočila k genderové problematice,
příspěvek byl některými označen za genderově stereotypní a zobecňující. Au-
tor příspěvku přijal vznesené výhrady, v diskuzi o genderu však hájil svůj po-
stoj a upřesnil, že jeho záměrem bylo vznést otázku přirozených rozdílů v psy-
chologické situaci obou pohlaví a čas od času vybrat díla, která se na to zaměří.

Petra Bubeníčková představila několik aktuálních i starších děl dětské literatury, která se věnují tématu smrti a umírání, ve škole stále ještě tabuizovaného, a ukázala možnou didaktickou práci s nimi. Mezi současnými tituly se objevily knihy *Je smrt jako duha?*, *Anna a Anička*, *Návštěva malé smrti*, *Anton a Jonatán*. Knihy s touto tematikou vycházející v současné době jsou pro malé čtenáře atraktivní, k čemuž přispívá často originální výtvarné zpracování. Téma smrti a umírání je součástí života dětí a práce s těmito texty jim může pomoci vyrovnat se s prožívanou úzkostí a strachem, může otevřít důležité rozhovory a pomoci formulovat vlastní přístup ke smrti.

Dalších několik příspěvků se věnovalo aktuálnímu tématu klimatické krize a ochrany životního prostředí – a s tím související environmentální výchově a také výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech. **Dana Kollárová** představila rozmanité přístupy k interpretaci literárních textů s přírodní tematikou (zejména tematikou lesa), které využívá jako prostředek k diskuzím o životním prostředí pro děti v mladším školním věku. **Bernadeta Niesporek-Szamburska** ukázala inspirativní polský model environmentální výchovy, který implementuje proekologický obsah v učebních osnovách napříč předměty. **Jasňa Pacovská** hovořila o výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech, mezioborové přesahy tohoto tématu do výuky mateřského jazyka jsou podle ní v dnešní době zásadní. Představila transdisciplinární didaktiku a na konkrétních příkladech ukázala, jak lze posilovat smysl pro poznávací, emocionální a estetické hodnoty mateřského jazyka a jak mohou učitelé mateřského jazyka přispívat ke globální výchově žáků.

V jazykové části zazněly příspěvky z výuky mateřského jazyka na všech stupních vzdělávání, dokonce i v mateřské škole (dále MŠ). **Pavla Chejnová** mapovala, které komunikační oblasti jsou v MŠ rozvíjené a jakým způsobem. Na základě výsledků výzkumu navrhla, aby bylo do vysokoškolské přípravy vyučujících MŠ zařazeno více obsahu týkajícího se osvojování gramatiky; výzkum ukázal, že rozvoj v oblasti gramatiky stojí u vyučujících v MŠ na okraji zájmu.

Dva příspěvky byly věnovány výuce češtiny jako druhého jazyka, jedním z nich byl foneticko-fonologický výzkum a jeho význam pro výuku, který představil **Raďim Ošmera**. **Adam Veřmiřovský** analyzoval lexikologické učivo v několika současných učebnicích a navrhl revizi určitých termínů a jiný možný přístup k nim. Mimo jiné navrhl rozšířit lexikologický rozměr o sémantickou rovinu, a to zejména v rámci konkrétních textů, aby docházelo k aktualizaci významů jednotlivých lexémů v různých kontextech. Autor vidí potenciál výuky lexikologie v uplatňování nenásilné komunikace prostřednictvím rozvoje slovní zásoby pocitů a potřeb.

Další analýzu učebnic provedly studentky magisterského studia učitelství češtiny **Andrea Bajnarová** a **Monika Šindelková** (PdF UP). Sledovaly zpracování

didaktického učiva o třídění slovních druhů na 2. stupni ZŠ podle sémantického kritéria. Vybrané materiály (učebnice, metodické příručky, vzdělávací webové stránky) vykazaly problémy z lingvistického i z didaktického hlediska, zejména třídění izolovaných jevů bez začlenění do kontextu, označování slov číslicemi bez komunikačního přesahu. Těmito typy cvičení dochází k redukci vnímání funkce slovních druhů v komunikaci. Studentky představily v praxi ověřený plán vyučovací hodiny, ve kterém kladly důraz na integraci jazykové a komunikačně-slohové výchovy a rozvoj komunikačních i kognitivních cílů.

Závěr konference patřil učitelům z praxe, což byla další novinka letošního ročníku. Organizátoři jí učinili první krok k překlenutí propasti mezi teorií a praxí. Dílnu k didaktice literární výchovy vedl Jaroslav Vala, dílnu k didaktice jazyka Stanislav Štěpáník. Na těchto setkáních měli učitelé příležitost získat konkrétní inspiraci do výuky. V případě literární dílny se jednalo například o propojení práce s básnickým textem s fotografováním, jazyková dílna byla zaměřena na kognitivní aspekty ve výuce syntaxe.

Konference vytvořila prostor pro diskuzi nad aktuálními otázkami v mnoha oblastech výuky mateřského jazyka na různých stupních školské soustavy, od mateřských škol po školy vysoké. Šíře témat byla velmi pestrá a přinesla inspiraci do vědecké i výukové činnosti. Těšíme se na další shledání v Praze.

Literatura a zdroje

- HÁBL, J. (2020): *Na charakteru záleží*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- JANÍK, T. – SLAVÍK, J. – MUŽÍK, V. a kol. (2013): *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>
- ŠEĐOVÁ, K. – ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2016): Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu. In: *Orbis Scholae*, **10**(2), s. 47–69.
- ŠEĐOVÁ, K. – ŠVARČÍČEK, R. – ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2012): *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

Informace pro přispěvatele

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

Studie / Studies

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přináší 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, 14. ročník, 2022, č. 1:

Literatura, didaktika a dítě

Literature, Didactics and a Child

Téma pro Didaktické studie, 14. ročník, 2022, č. 2:

Zvuková stránka jazyka v teorii a praxi jazykového vyučování

Sound Plan of a Language in Theory and Practice of Language Learning

**Předplatné objednávejte na adrese
viera.cernochova@seznam.cz**

