

DIDAKTICKÉ STUDIE



2/22

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 14, číslo 2, 2022

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE –
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mluvený jazyk v teorii a praxi
Spoken Language in Theory and Practice

Praha 2022

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

prof. dr hab. *Bernadeta Niesporek-Szamburska* – Katedra didaktiky polského jazyka a literatury, Katowice, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*

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

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

Doc. PhDr. *Stanislav Štěpáník*, Ph.D. – Pedagogická fakulta UPOL, Olomouc

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:

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

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 14, číslo 2, 2022

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: <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/>

Etické zásady publikování v časopisu Didaktické studie

Redakce časopisu Didaktické studie vychází z Etického kodexu Výboru pro publikační etiku (COPE), dostupného na www.publicationethics.org. Texty publikované v oddílech Studie, Projekty a Aplikace jsou posuzovány redaktorem a dále zasílány k recenznímu řízení minimálně dvěma nezávislým recenzentům z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu. Redakce zodpovídá za výběr vhodných posuzovatelů z řad odborníků, průběh recenzního řízení i dodržení časového rámce. Recenzní řízení by nemělo přesáhnout tři měsíce od 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: <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/en/aktuality-english/>

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	
Kultura mluveného projevu v přípravě učitelů / The Culture of Spoken Word in Teachers' Education <i>Jana Vlčková-Mejvaldová</i>	15
Mluvení – podceňovaná komunikační dovednost / Speaking – an Underestimated Communication Skill <i>Darina Hradilová</i>	29
Zkušenosti z komplexních seminářů češtiny pro cizince / Experience from Comprehensive Seminars of Czech for Foreigners <i>Marie Čechová</i>	49
Propagace v rámci hráčských videí na YouTube / Advertising in Let's Play Videos on YouTube <i>Radka Holanová</i>	59
K zapojování suprasegmentálních prvků v oficiálních projevech / To Include Suprasegmental Elements in Official Speeches <i>Alex Röhrich</i>	75
Projekty / Projects	
Výuka mluvené ruštiny na úrovni A1 v českém školním prostředí / Teaching Spoken Russian at A1 in the Czech School Environment <i>Jakub Konečný</i>	93
Syčák, sumýš, ližiny aneb úskalí vyjmenovaných slov / Syčák, symýš, ližiny or Difficulties of the Specified Words <i>Kamila Smejkalová</i>	105

Principy tvorby jazykových a čtenářských úkolů k matematickým slovním úlohám – dva předměty, jeden problém / Principles of Creating Language and Reading Tasks for Mathematics Word Problems – Two Subjects, One Problem	
<i>Martina Šmejkalová</i>	121
Aplikace / Applications	
Když vstoupí kognitivní přístup k jazyku do výuky češtiny / When the Cognitive Approach to Language is Introduced in the Teaching of Czech	
<i>Aneta Hlubučková – Jasňa Pacovská</i>	135
Recenze / Reviews	
Využití korpusů v jazykovém vyučování / Use of Corpora in Language Teaching	
<i>Adéla Krygarová</i>	147
Zprávy / News	
Konference k didaktice českého jazyka / Conference on Czech Language Didactics	
<i>Eva Hájková</i>	155
Informace pro přispěvatele	158

Editorial

Milé čtenářky a milí čtenáři!

Toto číslo je věnováno různým aspektům mluveného jazyka, jež se jeví jako aktuální i pro výukovou praxi. Na mluvenost a mluvený jazyk se zaměřuje mnoho jazykovědných disciplín, proto se mezi studiemi objevují texty věnované kultuře jazyka a řeči (Jana Vlčková), stylistice a pragmatice (R. Holanová, A. Röhrich), ale i lingvodidaktice (D. Hradilová, M. Čechová).

Do rubriky Projekty přispěl J. Konečný s textem věnovaným výuce ruštiny jako cizího jazyka. Vyjmenovaným slovům ve vztahu k psané i mluvené komunikaci se věnuje Kamila Smejkalová a jazykové prostředky užívané v učebnicích matematiky i při hodinách matematiky zkoumá Martina Šmejkalová.

Aplikaci věnovanou problematice kognitivní lingvistiky transformované do vyučovacích hodin připravila na základě své diplomové práce Aneta Hlubučková ve spolupráci se svou vedoucí Jasňou Pacovskou. Publikaci *Korpusy v jazykovém vyučování* recenzuje Adéla Krygarová a zpráva od Evy Hájkové připomíná podzimní didaktickou konferenci, která se konala v Praze a z níž budou některé příspěvky publikovány v Didaktických studiích příští rok.

Redakce časopisu

STUDIE PAPERS

KULTURA MLUVENÉHO PROJEVU V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ

The Culture of Spoken Word in Teachers' Education

Jana Vlčková-Mejvaldová

Abstrakt: Článek se zabývá jednou z možných příčin kolísavé až neuspokojivé kvality mluvených projevů učitelů českého jazyka a hledá důvod komunikačně nediferencovaného užívání zvukových prostředků. Těžiště článku spočívá v analýze studijních programů připravujících učitele češtiny na českých pedagogických fakultách a ve zjištění, do jaké míry je ve studijních plánech formálně zastoupena snaha o kultivaci mluvených projevů. Ukazuje se, že zvuková stránka řeči je traktována převážně formálně v rámci studia fonetické jazykové roviny. Praktickému nácviku vedoucímu ke kultivaci a uvědomělému zacházení se zvukovými prostředky na segmentální i suprasegmentální úrovni je věnována pozornost spíše okrajově, v rámci volitelných jednosemestrálních předmětů.

Klíčová slova: pedagogické fakulty; příprava učitelů; rétorika; řečová komunikace; studijní programy.

Abstract: The article deals with one of possible reasons of unstable as much as unsatisfactory quality of Czech language teachers' spoken language and seeks for the reason of communicatively non-differentiated use of acoustic means. The focus of the article lies in analysis of the curriculums preparing Czech language teachers at Czech faculties of education and in finding, how much the effort to cultivate the spoken language is formally covered in the curriculums. The data provide supportive evidence for the conclusion, that the acoustic aspect of speech is being interpreted mostly formally within studying the phonetic language level. Practical training leading to cultivating and conscious use of acoustic means on segmental and supra-segmental level is being paid attention rather marginally, within facultative one-semester subjects.

Keywords: faculties of education, teachers' education, rhetorics, speech communication, syllabus.

Úvod

Učitel je nazírán a zejména reálně působí jako řečový vzor; toto tvrzení neplatí jen o učitelích mateřského jazyka, v našem případě češtiny, nicméně naše pozornost je aktuálně zacílena právě na budoucí učitele češtiny a na způsob jejich řečové přípravy. V tomto článku se věnujeme tomu, zda, v jaké podobě a do jaké míry je na českých pedagogických fakultách věnována pozornost péči o učitelův mluvený projev a jeho kultivaci. Rovněž registrujeme přípravu budoucích učitelů prvního stupně základních škol. Jakkoli si uvědomujeme nezastupitelnou roli učitelů v preprimárním vzdělávání, ale i učitelů 3. stupně, v tomto článku se jejich řečové přípravě nevěnujeme.

Pracovní situace učitelů nabízí široký repertoár typů komunikačních situací, které mohou být značně vzdálené na ose formálnost – neformálnost, připravenost – nepřipravenost i oficiálnost – neoficiálnost. Vědomé a poučené zacházení s jazykovými prostředky adekvátními konkrétní komunikační situaci a jejich použití v souladu se zvolenou komunikační strategií může značně usnadnit dosažení komunikačního cíle (Hoffmannová a kol., 2016).

Přesto představuje péče o mluvenou podobu jazyka a její kultivace v českém školství na různých stupních marginální aktivitu. Nedá se ovšem říct, že by učitelé mateřského jazyka nepovažovali kvalitní mluvený projev za nedůležitý. Příčiny spatřujeme spíše v neukotvenosti učitelů v problematice, netrénovanosti ve sluchové percepci a často i v oborové neznalosti (Málková, 2021; Vlčková-Mejvaldová – Štěpáník, 2019).

Jsme si vědomi, že přípravu učitelů zajišťují i jiné fakulty než pedagogické. Vzhledem k tomu, že kromě fakult filozofických jde např. i o ČZU či UTB, jejichž programy mají určitá specifika, rozhodli jsme se zúžit rešerši pouze na fakulty pedagogické. V předkládaném článku nabízíme přehled institucionalizovaného formálního poučení, kterého se dostává budoucím učitelům na českých pedagogických fakultách.

1. Učitel jako řečový vzor a logopedický prediagnostik

Učitel vystupuje v mnoha rolích, v mnoha typech komunikačních situací a sleduje rozmanité komunikační cíle (Gavora, 2005). Jakožto profesionální mluvčí by měl být učitel schopen účinně komunikovat – zprostředkovávat takové informace, které vedou k dosažení jeho aktuálního komunikačního cíle. Lze předpokládat, že je-li dominantní komunikační cíl didaktický, bude se volba jazykových prostředků lišit od situace, která je součástí běžné dorozumívací sféry (Hoffmannová a kol.,

2016). Aby bylo možno volit mezi různými sadami jazykových prostředků, musí mluvčí disponovat širším repertoárem výrazových jazykových prostředků na všech jazykových rovinách, tedy i na úrovni zvukové. Volba jazykových (ovšem i mimo-jazykových) prostředků adekvátních konkrétní komunikační situaci a konkrétnímu komunikačnímu cíli zvyšuje efektivitu a úspěšnost komunikace.

Úloha učitele je z hlediska kultury mluveného projevu dvojí: kromě již zmínované role řečového vzoru představuje učitel, zejména na prvním stupni, první poučenou instanci, která může zachytit u žáků odchylky od standardní ortofo-nické podoby českých hlásek, nácvikem ji korigovat, ale také posoudit nutnost logopedického zásahu. Z tohoto hlediska je žádoucí a nezbytné, aby byl učitel poučen o tvoření českých hlásek. To je jedním z obsahů předmětu fonetika a fonologie češtiny. Historii jeho vyučování na vysokých školách připravujících učitele a jeho současné podobě jsme se věnovali v předchozích letech (Vlčková-Mejvaldová – Sojka, 2016). Další studie ukazují, že obsah studia v teoretické přípravě učitelů nezaručuje kompetence v aplikační oblasti (Málková, 2021). Učitelé mateřského jazyka, jakkoli vyvíjejí snahu poskytnout studentům prostor na řečnická cvičení a přispět tak ke kultivaci jejich mluveného projevu, nejsou trénováni ve sluchové analýze a jejich schopnost poskytnout žákům a studentům relevantní zpětnou vazbu v zájmu kultivace mluveného projevu je spíše omezená (Vlčková-Mejvaldová – Štěpáník, 2019). Učitelé sami v rámci svých mluvených projevů se do značné míry chovají jako nepoučení uživatelé jazyka: míra jejich vědomého zacházení s funkčními zvukovými prostředky řeči je spíše nízká (Málková, 2014–2015) a tento kompetenční nedostatek se projevuje i v jejich didaktickém působení (Balkó, 2005–2006). Poučení o diverzifikaci jazykových prostředků na zvukové úrovni, rozlišování jejich stylistické platnosti a jejich osvojení a praktický nácvik se tedy jeví v přípravě budoucích učitelů mateřského jazyka jako nanejvýš žádoucí.

2. Spisovnost na zvukové rovině

Proč vůbec usilovat o rozlišení jazykových útvarů u učitelů, když učitelé stávající i budoucí stejně jako mnozí žáci a studenti proklamativně upřednostňují nespisovný jazyk ve všech komunikačních situacích? Tuto preferenci podpírají pomocí argumentů, že volbou neformálního jazykového kódu podporují bezprostřednost a autenticitu vztahu učitel – žák. Unifikací jazykových prostředků, a mluvíme zde zejména o prostředcích zvukových, však ztrácíme významné nástroje dosažení různých komunikačních cílů. Zvuková spisovnost, ortoepie, je do značné míry dána explicitní a pečlivou artikulací. Míra artikulační přesnosti obohacuje komunikaci

o informace mimojazykové, které jsou intuitivně, nevědomě, avšak velmi intenzivně percipovány. Jednání adresáta sdělení je do značné míry ovlivněno právě mimojazykovými informacemi, obsaženými mimo jiné ve zvukové složce komunikátu, a to jak segmentální, tak suprasegmentální (Vlčková-Mejvaldová, 2006).

I učitel mateřského jazyka se často cítí nekomfortně ve spisovném jazykovém útvaru i v případech, že se jedná jen o spisovnost na rovině morfologické a vyšší; do zvukových vlastností řeči, je-li s nimi zacházeno nepoučeně, se nezbytně promítají mimojazykové okolnosti promluvy a zejména mluvní habitus produktora sdělení. Způsob zacházení většiny učitelů se stylistickou diferenciací mluveného projevu tkví z velké části v tom, kdy a jak je přistupováno k formálnímu vymezení spisovné výslovnosti během edukačního procesu.

K fixaci povědomí o tom, že existuje spisovnost i na úrovni zvukové, nijak nepřispívají učebnice českého jazyka. Zvukové rovině je systematicky věnována pozornost pouze v 6. ročníku, a to způsobem v drtivé většině nevhodným. Orientace na zvukovou rovinu je jen zdánlivá, velmi často se jedná o cvičení zaměřená na pravopis. V nejlepším případě jsou žáci vedeni k hlasitému čtení, nikoli k produkci a reflexi vlastních mluvených projevů. Za zmínku stojí i skutečnost, že spisovná výslovnost je pojednávána odděleně od spisovného jazyka, jako by netvořila jeho integrální součást (Vlčková-Mejvaldová – Štěpáník, 2021). V dalších fázích vzdělávání se už se zvukovou rovinou jazyka systematicky nepracuje, na některých středních školách jsou jako prostředek výuky zařazena mluvní (řečnická) cvičení. Na úrovni vysokých škol se zvukovou stránkou jazyka zabývají filologické či translatické obory, ovšem v komparativní perspektivě.

3. Kvalita mluveného projevu učitelů

Studie zkoumající kvalitu a kulturu učitelských projevů se shodují, že mluvené komunikaci a nácviku jejího funkčního užívání je v přípravě učitelů věnováno pozornosti jen málo (Málková, 2021), a to navzdory tomu, že představuje primární komunikační prostředek. Nejčastěji se nežádoucí jevy objevují v oblasti tempa řeči, dochází k nelogickému užíváním pauz, artikulace je oslabená (Balkó, 2005–2006). Mluvčí si prohrěšky často neuvědomují, protože chybí povědomí o existenci ortoepické normy. Další studie zmiňují absenci kladných řečových vzorů, ale i pocíťovanou potřebu praktického nácviku a příležitostí k osvojení řečových dovedností (srov. Chejnová, 2005–2006).

Proces zvyšování kvality mluvených projevů učitelů z hlediska potenciálu vědomé stylistické a tedy komunikační adekvátnosti stojí na třech pilířích:

1. nácvik produkční a percepční diferenciaci spisovné a nespisovné výslovnosti;

2. přiřazení jednotlivých výslovnostních stylů k útvarům na dalších rovinách jazyka, které obvykle již bývají (někdy s drobnými nepřesnostmi) fixované;
3. posouzení adekvátnosti užití komplexního stylového jazykového útvaru v různých komunikačních situacích; tento požadavek se pochopitelně vztahuje na všechny jazykové roviny.

První a druhý pilíř spadá v plném rozsahu do potenciálu přípravného vzdělávání učitelů. Otevírá se tu značný prostor k zvědomění přirozené komunikační kompetence v mateřském jazyce. Proces tohoto zvědomění se v profesní přípravě učitelů snaží naplnit dva typy předmětů: Fonetika a fonologie a Rétorika/Kultura řeči. První z nich obvykle obsahuje teoretické poučení o fonetické jazykové rovině, jehož součástí je i česká orto fonie. Hypoteticky je tedy naplňován požadavek na učitele mateřského jazyka jakožto na logopedického prediagnostika. Ortoepii, tedy spisovné výslovnosti, je obvykle vyhrazena pozornost rovněž, ovšem pouze v rámci teoretického poučení. Praktickému nácviku poučeného užívání spisovných zvukových prostředků a osvojení kultury řeči se na českých pedagogických fakultách připravujících učitele věnuje předmět Rétorika, eventuálně Kultura řeči. V následujícím textu představujeme zjištění, jaký rozsah a obsah tyto respektivní předměty na jednotlivých pedagogických fakultách v České republice mají.

4. Kultivační potenciál studia na pedagogických fakultách

Při zjišťování, jakým způsobem je zajištěno vzdělávání a příprava budoucích učitelů na pedagogických fakultách, jsme zvolili postup dominantně formální, spočívající v rešerších veřejně přístupných studijních programů český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání v bakalářském studiu, učitelství českého jazyka a literatury v navazujícím magisterském studiu a učitelství pro 1. stupeň ZŠ v magisterském studiu vyučovaných na pedagogických fakultách univerzit v ČR. Formálně zjištěné institucionální informace byly doplněny dotazem u garantů/vyučujících relevantních předmětů uvedených v respektivních informačních systémech jednotlivých fakult. Rešerše je založena na studijních programech prezenčního studia ve formě minor. Následující tabulka uvádí přehled pedagogických fakult a jejich studijních programů, které byly předmětem našeho zájmu.

4.1 Porovnávání fakulty

Tab. 1: Přehled pedagogických fakult v ČR a řešeršovaných oborů:

<i>Univerzita – fakulta</i>	<i>Název programu v Bc. studiu</i>	<i>Název programu v NMgr. studiu</i>	<i>Název programu v Mgr. studiu</i>
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem – Pedagogická fakulta	Český jazyk a literatura pro vzdělávání	Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy	Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Technická univerzita Liberec – Přírodovědně-humanitní a pedagogická fakulta	Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání	Učitelství pro 2. stupeň základních škol – český jazyk a literatura	Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Univerzita Hradec Králové – Pedagogická fakulta	Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání	Učitelství pro 2. stupeň základních škol, specializace Český jazyk a literatura	Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Západočeská univerzita, Plzeň – Pedagogická fakulta	Český jazyk se zaměřením na vzdělávání	Učitelství českého jazyka pro střední školy	Učitelství pro první stupeň základní školy
Jihočeská univerzita, České Budějovice – Pedagogická fakulta	Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání na 2. stupni ZŠ	Učitelství pro 2. stupeň základních škol se specializací český jazyk a literatura	Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Masarykova univerzita, Brno – Pedagogická fakulta	Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání	Učitelství českého jazyka a literatury pro základní školy Učitelství českého jazyka a literatury pro základní školy a se specializací na žáky s odlišným mateřským jazykem	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Univerzita Palackého Olomouc – Pedagogická fakulta	Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání	Učitelství českého jazyka a literatury pro 2. stupeň základních škol	Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta	Český jazyk se zaměřením na vzdělávání	Učitelství pro 2. stupeň základních škol – český jazyk	Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Univerzita Karlova, Praha – Pedagogická fakulta	Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání	Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy	Učitelství pro první stupeň ZŠ

4.1.1 Pedagogická fakulta UJEP Ústí nad Labem¹

Součástí bakalářského programu *Český jazyk a literatura pro vzdělávání* je povinný předmět Rétorika s hodinovou dotací 1 hod. týdně. Předmět je doporučeno absolvovat v letním semestru třetího ročníku, tedy v samém závěru studia. Dle veřejně přístupného sylabu je předmět zaměřen na nabytí znalostí o historii rétoriky, ovšem zejména se věnuje osvojení praktických dovedností. Předmět je otevřený i pro studenty jiných oborů a je o něj velký zájem i mimo okruh studentů učitelské češtiny.²

Navazující magisterský program *Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy* obsahuje předmět Kultura mluvených projevů, a to v rozsahu 1 hodina týdně v letním semestru. Prohlubuje znalosti získané v bakalářském studiu a je zaměřen na nácvik zacházení se zvukovými prostředky řeči a na rozlišování jejich stylistické platnosti.

Studijní plán magisterského oboru *Učitelství pro 1. stupeň základních škol* konkrétně dovednostně zacílený předmět nemá, ovšem s kulturou řeči se studenti seznamují v rámci předmětu Český jazyk I – fonetika, morfologie a dále v předmětech Didaktika českého jazyka a Didaktika slohu.³

4.1.2 Přírodovědně-humanitní a pedagogická fakulta TUL⁴

Bakalářský studijní program *Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání* zahrnuje předmět Zvuková stránka češtiny, která obsahuje seznámení s českou ortoepickou normou, ale dle popisu je spíše teoretického zaměření; seznamuje studenty s fonetickou jazykovou rovinou. Součástí programu podle STAGu není ani žádný povinně volitelný předmět zabývající se praktickými aspekty mluveného

¹ <https://1url.cz/GraG6>

² E-mailové sdělení dr. Balkó z 25.10.2021.

³ E-mailové sdělení doc. Šindelářové z 21.10.2021.

⁴ <https://1url.cz/QraG5>

projevu. V navazujícím programu *Učitelství pro střední školy, specializace Český jazyk a literatura*, je v zimním semestru 1. ročníku vyučován předmět Kultura mluveného projevu s časovou dotací 2 hodiny cvičení týdně. Předmět je zaměřený prakticky, s využitím analýzy audio i videonahrávek studentů. Dle programu jde o příklady mluveného projevu ve specifických situacích, nikoli v běžných komunikačních situacích či učitelské praxi.

Učitelství pro 1. stupeň základních škol zahrnuje předmět Rétorika, který je zaměřen na praktický nácvik řečových dovedností nezbytných pro učitelskou praxi. Literatura k předmětu je zaměřená na kultivaci mluveného projevu.

5.1.3 Pedagogická fakulta UHK⁵

V bakalářském studiu oboru *Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání* jsou mezi povinně volitelnými předměty Základy praktické komunikace, které jsou ovšem zaměřeny spíše teoreticky. Praktickým dovednostem je věnován předmět Kultura projevu s hodinovou dotací 1 hod./týden v letním semestru.⁶

Navazující magisterský program *Učitelství pro 2. stupeň základních škol, specializace Český jazyk a literatura* mezi povinnými ani povinně volitelnými předměty neobsahuje žádný, který by byl jakkoli orientován na zvukovou stránku jazyka.

Magisterský program *Učitelství pro 1. stupeň základních škol* obsahuje v samém začátku studia předmět Český jazyk – ortografie a ortoepie, v jehož rámci je student povinen prokázat schopnost výrazného čtení a recitace. Mezi položky obsahu předmětu se řadí i Kultura řeči či Výslovnostní styly.

5.1.4 Pedagogická fakulta ZČU Plzeň⁷

Bakalářský obor *Český jazyk se zaměřením na vzdělávání* v povinném plánu předmět věnovaný kultivaci mluveného projevu nenabízí. Mezi předměty označenými jako výběrové lze v letním semestru zvolit Kulturu mluveného projevu v rozsahu 2 hodiny cvičení týdně. Dle studijního systému je zaměřen prakticky. Tento předmět je mezi výběrovými předměty i pro navazující magisterský obor *Učitelství českého jazyka pro střední školy*, bohužel se však nesetkává s výrazným zájmem ze strany studentů, a to navzdory tomu, že jiný předmět se zaměřením na prohloubení řečových dovedností k dispozici není.⁸

⁵ <https://1url.cz/xraGy>

⁶ E-mailové sdělení dr. Zemana z 2.11.2021

⁷ <https://1url.cz/Tralz>

⁸ E-mailové sdělení dr. Málkové z 25. 10. 2021.

V magisterském programu *Učitelství pro první stupeň základní školy* se objevuje předmět *Mluvený projev učitele a žáka* jako součást bloku *Český jazyk*. Předmět je jednosemestrální, realizovaný v letním semestru, dotovaný dvěma hodinami cvičení týdně. Pro absolvování požaduje ovládnutí české výslovnostní normy, rovněž v něm figuruje jako jedna z položek výstupu a obsahu i výrazné čtení. U studentů se setkává se značným zájmem.⁹

5.1.5 Pedagogická fakulta JČU České Budějovice¹⁰

Program *Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání na 2. stupni ZŠ* mezi povinnými předměty nabízí předmět *Zvuková stránka jazyka* v kurikulu ZŠ, který věnuje značnou pozornost právě kultivaci mluveného projevu. Dle institucionálních akreditací má status Základního teoretického předmětu profilujícího základu studijního programu. Mohou si jej zapsat studenti všech oborů fakulty.

V navazujícím studiu programu *Učitelství pro 2. stupeň základních škol* se specializací *český jazyk a literatura* se mezi povinně volitelnými předměty objevuje *Rétorika* v rozsahu 1 hodina týdně.

Studium programu *Učitelství pro 1. stupeň základních škol* na JČU zahrnuje předmět *Kultura řeči* ve formě hodina přednášky + hodina cvičení týdně a v nové akreditaci má status základního teoretického předmětu profilujícího základu studijního programu. Je zaměřen i na nácvik praktických mluvních dovedností a na osvojení ortoepických a ortofonických pravidel a setkává se s velkým zájmem ze strany studentů.¹¹

5.1.6 Pedagogická fakulta MU Brno

Součástí bakalářského studia programu *Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání*¹² je předmět prvního semestru *Fonetika a fonologie*, mezi jehož cíle náleží osvojení si zásad ortoepie a ortofonie. Doporučená literatura je směřována teoreticky, tituly zaměřené na praktickou kultivaci mluveného projevu neobsahuje. Mezi volitelnými předměty figuruje *Umělecký přednes*, který je orientován spíše literárně a interpretačně, nikoli na běžné komunikační situace. V povinné literatuře k předmětu ovšem figurují tituly J. Hůrkové *Mluvený projev* a *Česká výslovnostní norma*. Tento předmět je také jedinou možností, jak kultivovat mluvený projev

⁹ idem.

¹⁰ <https://1url.cz/Gralu>

¹¹ E-mailové sdělení doc. Schacherla z 26.10.2021.

¹² <https://1url.cz/8radT>

v navazujícím magisterském studiu programu *Učitelství českého jazyka a literatury pro základní školy*.¹³

Druhý navazující magisterský program nabízený brněnskou pedagogickou fakultou je zaměřený na češtinu jako cizí jazyk (*Učitelství českého jazyka a literatury pro základní školy a se specializací na žáky s odlišným mateřským jazykem*¹⁴) nabízí teoretický předmět Fonetika češtiny pro cizince a praktický předmět Mluvený projev a přednes v pedagogické praxi, situovaný do druhého semestru a orientovaný na interpretaci uměleckých textů s přesahem do běžné mluvní praxe. Dle charakteristiky předmětu v informačním systému univerzity se věnuje spíše suprasegmentální než segmentální rovině. Mezi volitelnými předměty figuruje předmět Mluvená čeština, která je dle popisu orientovaná na diferenciaci hláskových a morfologických změn v mluvených projevech různých typů. Důraz je kladen na situační vázanost jazykové varianty. Magisterský program *Učitelství pro 1. stupeň základní školy*¹⁵ nabízí teoretické poučení o zvukové stránce jazyka v rámci předmětu prvního semestru Úvod do studia jazyka a fonetika. Předmět Hlasová výchova je zaměřen na techniku zpěvu. Prakticky vedené předměty nenacházíme ani mezi volitelnými disciplínami.

5.1.7 Pedagogická fakulta UP Olomouc¹⁶

Program bakalářského studia *Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání* obsahuje povinný předmět Komunikace v teorii a praxi, situovaný do zimního semestru 1. ročníku, který obsahuje dle STAGu i praktické nácviky řečových dovedností. Jedním z cílů předmětu je komplexní analýza mluveného projevu. Povinná literatura k předmětu obsahuje převážně tituly zaměřené na rétoriku.

Navazující magisterský program *Učitelství českého jazyka a literatury pro 2. stupeň základních škol* nenabízí mezi povinnými ani povinně volitelnými předměty žádný, který by byl orientován na kulturu mluveného projevu.

Ani *Učitelství pro 1. stupeň základní školy* žádný dovednostně orientovaný předmět nenabízí, pouze Úvod do studia českého jazyka obsahuje poučení o zvukové stránce jazyka. Mezi výstupy předmětu vlastní mluvní aktivita studentů nefiguruje.

¹³ <https://1url.cz/Wradd>

¹⁴ <https://1url.cz/Jrad4>

¹⁵ <https://1url.cz/Xradh>

¹⁶ <https://1url.cz/Zzu9T>

5.1.8 Pedagogická fakulta OU¹⁷

Již v charakteristice studijního programu *Český jazyk se zaměřením na vzdělávání* na webu Pedagogické fakulty OU je deklarováno, že se student „naučí užívat zásady správné hlasové techniky, spisovné výslovnosti a hygieny hlasu, nejen ve vztahu ke školní praxi“. Bakalářský studijní program nabízí hned v prvním semestru předmět *Zvuková stránka češtiny*, který je zaměřený nejen teoreticky, ale i na osvojení si základních dovedností. Navíc mezi povinně volitelnými předměty jsou i zcela prakticky koncipované *Prezentační* a *řečnické dovednosti*.

Navazující magisterské studium studijního programu *Učitelství pro 2. stupeň základní škol* ve specializaci *Český jazyk* již předmět zaměřený na zvukovou stránku jazyka neobsahuje.

Program *Učitelství pro 1. stupeň základních škol* obsahuje v 1. semestru předmět *Mateřský jazyk 1 – úvod*, který jako jeden z dílčích cílů deklaruje kultivaci mluveného projevu budoucích učitelů.

5.1.9 Pedagogická fakulta UK, Praha

Kultuře mluveného projevu je zde věnována formalizovaná pozornost ve všech třech sledovaných studijních oborech: jednou z podmínek absolvování povinného předmětu *Fonetika a fonologie českého jazyka* bakalářského programu *Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání*¹⁸ je realizace ortoepicky i ortofonicky korektního mluveného projevu. Samostatný předmět orientovaný na kultivaci mluveného projevu nabízen není, avšak studenti všech studijních programů fakulty mohou volit předmět povinně volitelný *Rétorika* nebo *Profesní příprava hlasu*.

V navazujícím magisterském programu *Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy*¹⁹ figuruje v zimním semestru druhého ročníku povinný předmět *Rétorika a kultura mluveného projevu* s hodinovou dotací 0/1, realizovaný ve dvou hodinách jednou za dva týdny. Ve stejném semestru ovšem studenti plní povinné souvislé praxe, takže počet skutečně realizovaných výukových událostí se snižuje na 3–4.

V oboru *Učitelství pro 1. stupeň základní školy*²⁰ je zařazen předmět *Řečové dovednosti učitele*. Je to předmět jednosemestrální, situovaný na samý začátek studia, tj. do zimního semestru prvního ročníku, s hodinovou dotací dvě hodiny každý týden.

¹⁷ <https://1url.cz/zradZ>

¹⁸ <https://1url.cz/4radU>

¹⁹ <https://1url.cz/fradf>

²⁰ <https://1url.cz/YradI>

6. Shrnutí

Máme-li kvantifikovat úsilí o kultivaci mluvených projevů ve vysokoškolském vzdělávání učitelů českého jazyka, dojdeme k následujícímu souhrnu:

- z devíti bakalářských studijních programů na devíti fakultách obsahují povinný prakticky zaměřený předmět čtyři; čtyři programy nabízejí předmět volitelný;
- z devíti navazujících magisterských programů na osmi fakultách se předmět věnující se péči o mluvený projev objevuje v pěti případech;
- z osmi magisterských programů učitelství pro 1. stupeň na osmi fakultách se předmět deklarující praktický nácvik řečových dovedností objevuje čtyřikrát;
- na sedmi fakultách je otevíraný prakticky zaměřený volitelný předmět a/nebo jsou uvedené předměty přístupné i studentům jiných oborů.

Závěr

Z rešerší studijních plánů vyplývá, že předměty vedoucí k osvojení dobrých řečových návyků a ke kultivaci mluveného projevu jsou v těsné většině případů součástí profesní přípravy učitelů na českých pedagogických fakultách. Pokud je kultivace mluveného projevu jedním z cílů některého z povinných předmětů, jde o předmět situovaný ve standardní trajektorii obvykle (s jednou výjimkou) na samý začátek studia, nejčastěji do zimního semestru prvního ročníku. Na jednu stranu jde o umístění logické, pokud je povědomí o jazykovém systému budováno od nejnižší jazykové roviny: hlásková/fonetická rovina zkoumá nejelementárnější segmenty jazykových produktů. Na druhou stranu jde o disciplínu do značné míry syntetickou, která staví na znalostech všech jazykových rovin i stylistiky; z tohoto hlediska by bylo vhodné situovat ji do závěru studia. Postavení v pozdějších fázích studia by umožnilo efektivně klást důraz na stylistickou diferenciaci zvukových prostředků jazyka v rámci posílení komunikační úspěšnosti, dosažení komunikačního cíle a přispělo by k rozšíření repertoáru zvukových prostředků jazyka.

O rétoricky zaměřené předměty volitelné je dle osobních sdělení vyučujících nebo garantů těchto předmětů mezi studenty (i neoborovými) velký zájem; na základě vlastních zkušeností s výukou můžeme konstatovat, že adeпти učitelství, a to nejenom českého jazyka, sami pociťují dramatickou absenci řečových kompetencí a zájem o volitelné předměty typu Rétorika je enormní. Lze jen doporučit, aby předměty orientované na osvojování řečových dovedností a kultivaci řeči vůbec byly součástí obou stupňů studia připravujícího učitele – a nejen učitele českého jazyka – soustavně.

Literatura

- BALKÓ, I. (2005–2006): Stav zvukové stránky mluvených projevů absolventů SŠ a příčiny zjištěných nedostatků. *ČJL*, 1, 56, s. 15–20.
- GAVORA, P. (2005): *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- HOFFMANNOVÁ, J. a kol. (2016): *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
- CHEJNOVÁ, P. (2005–2006): Mluvní a řečnická cvičení na středních školách. *ČJL*, 1, 56, s. 21–25.
- MÁLKOVÁ, J. (2014–2015): Kultivovanost mluveného projevu učitele. *ČJL*, 2, 65, s. 105–109.
- MÁLKOVÁ, J. (2021): Učitel jako vzor i arbitr kultivovanosti mluveného projevu ve výukové komunikaci. In: *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. (2006): *Prozodie, cesta i mříž porozumění*. Praha: Karolinum.
- VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. – SOJKA, P. (2016): *Fonetika a fonologie českého jazyka. Fonetika a fonologie v přípravném vzdělávání učitelů. Filologické studie*. Praha: Karolinum.
- VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J., ŠTĚPÁNÍK, S. (2019): Percepce výslovnostních chyb učitelů českého jazyka. *Bohemistika*, 2, s. 245–274.
- VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J., ŠTĚPÁNÍK, S. (2021): Fonetický obsah a jeho didaktická transformace v učebnicích češtiny pro 2.– 6. ročník ZŠ. *O dietatu, jazyku, literatuře*, 1, s. 46– 59.

MLUVENÍ – PODCEŇOVANÁ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOST

Speaking – an Underestimated Communication Skill

Darina Hradilová

Abstrakt: Příspěvek navazuje na dřívější odborné práce o využívání a rozvoji řečových dovedností ve výuce českého jazyka, které konstatují, že produktivnímu mluvení je věnována nejmenší pozornost. Příspěvek identifikuje jako příčinu tohoto jevu nedostatečné povědomí o komunikační kompetenci rodilého mluvčího a její přeceňování. Ukazuje, že očekávané výstupy učení související s mluveným projevem, jak jsou definovány v kurikulárních dokumentech, jsou příliš ambiciózní a že v současných podmínkách není jejich naplnění reálné. Na vybraných učebnicích demonstruje, že ani v nich není dovednost mluvení dostatečně akcentována a že je upřednostňována práce s psaným textem. Konečně příspěvek prostřednictvím didaktik cizích jazyků ukazuje, že mluvení může a má být integrální součástí výuky.

Klíčová slova: řečové dovednosti; komunikační kompetence; spisovná čeština; mluvený jazyk; kurikulum češtiny; učebnice českého jazyka.

Abstract: This contribution follows up on previous scientific texts about the development and use of speaking skills in the teaching of the Czech language, which state that active speaking is given the least attention. It identifies the cause of this phenomenon as overestimation and insufficient awareness of native speakers' communication competence. This paper shows, that the expected outcomes of teaching related to speech, as they are defined in the curriculum, are too ambitious, and that fulfilling them under the current conditions is not possible. It demonstrates in selected textbooks, that work with written texts is preferred to activities intended for speaking. Finally, this contribution, through the didactics of foreign languages shows, that speaking can and should be an integral part of teaching.

Keywords: communication skills; communication competence; standard Czech; spoken language; curriculum for Czech language; textbooks for the Czech language.

Úvodem

Před několika lety jsem na stránkách toho časopisu publikovala výsledky výzkumu, který byl zaměřen na to, co žáci postrádají ve výuce českého jazyka a literatury, resp. v jeho jazykově-komunikační složce (srov. Hradilová, 2016, s. 39–51). Výzkum tehdy poměrně překvapivě ukázal, že žákům chybí přesně to, co jako nedostatečné dlouhodobě popisují a kritizují renomovaní lingvodidaktikové (srov. např. Čechová, 2016, s. 14; Čechová – Styblík, 1998, s. 17). Jedním z uváděných momentů byla nedostatečná průprava v samostatném mluveném projevu a obecně malá pozornost věnovaná mluvenému jazyku. Během šesti let od publikování zmíněného textu byl tento deficit opakovaně zmiňován v dalších odborných zdrojích (srov. např. Štěpánová, 2019, s. 9; Vlčková Mejvaldová – Štěpáník, 2018, s. 350; Vlčková Mejvaldová – Štěpáník, 2019, s. 265). V tomto příspěvku bych se proto opět ráda zamyslela nad postavením mluvení jako řečové dovednosti a nad tím, proč stále stojí na okraji zájmu školské praxe. Mým cílem je poukázat na možné příčiny tohoto jevu s vírou, že pokud je pojmenujeme a vysvětlíme, budeme je moci i snáze odstranit. V příspěvku budu konfrontovat výstupy, s nimiž v oblasti mluveného jazyka počítají kurikulární dokumenty českého školství, s tím, jak jsou uchopeny ve vybraných učebních materiálech. A konečně bych ráda na přístup k dovednosti mluvení v mateřském jazyce nahlédla optikou výuky cizích jazyků, v nichž nelze mluvení upozadovat – v cizích jazycích je mluvení naopak primární dovedností, jak to vyplývá z toho, že mluvená forma jazyka předchází jeho formě psané. Didaktiky cizích jazyků tak mají rozvinuté mechanismy jak pro rozvoj dovednosti mluvení, tak pro její ověřování, a tak mohou být v tomto směru pro výuku mateřského jazyka v mnohém inspirativní.

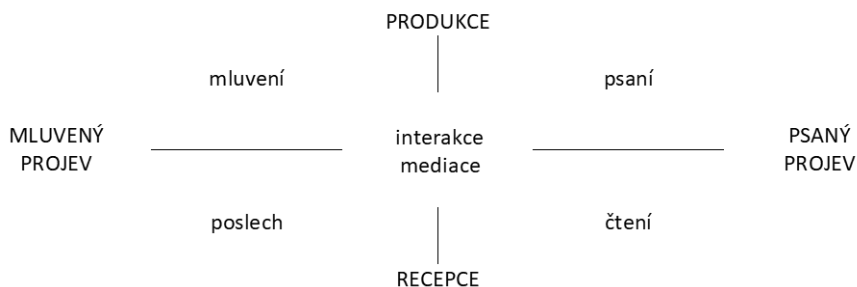
1. Mluvení jako jedna z řečových dovedností

Řečové dovednosti obvykle definujeme pomocí dvou os: jednu z nich představuje forma, jakou je komunikace realizována, takže se pohybujeme mezi psaností a mluveností; druhá osa je definována aktivitou komunikanta ve smyslu produkce a recepce. Zmíněné osy pak vymezují prostor pro jednotlivé řečové dovednosti: tradičně jsou to samostatné mluvení a psaní jako dovednosti aktivní a čtení s porozuměním a poslech s porozuměním jako dovednosti pasivní. Tak komunikační dovednosti vymezuje např. J. Hendrich (1988, s. 186–187) nebo K. Šebesta (2005, s. 61–64). Vedle nich novější zdroje (např. CEFR¹ – Companion Volume:

¹ Plný název je *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.

2020, s. 31–33) vymezují jako samostatné dovednosti mluvenou interakci², v níž se souběžně uplatňuje samostatná mluvená produkce a porozumění slyšenému, a mediaci, která předpokládá účast nejméně tří participantů. Dovednost mediace totiž spočívá ve schopnosti být prostředníkem komunikace, tedy předat informaci vkládanou do komunikačního procesu jedním účastníkem jinému. Dovednost mediace mohou vyžadovat různé situace: buď nedostatečná znalost komunikačního kódu, nebo nedostatečná zkušenostní výbava jednoho z účastníků komunikačního procesu. Mediaci si tak můžeme snadno představit jako přetlumočení do jiného jazyka, a to např. se současným zjednodušením předávaných informací, či pouze předání zjednodušené informace v totožném jazyce.

Schéma řečových dovedností



Za primární formu komunikace je považována její mluvená realizace. Při přirozené akvizici jazyka se dítě nejprve učí porozumět a mluvit, až sekundárně si osvojuje dovednost čtení a psaní. Specifikem školní výuky českého jazyka tak je skutečnost, že děti, které se vzdělávají ve svém mateřském/prvním jazyce a které vykazují požadovanou míru školní zralosti, nastupují ke školní docházce s instrumentální znalostí jazyka a s poměrně rozvinutými dovednostmi v mluvené komunikaci. V situacích, které jsou obsahem a rozsahem přiměřené jejich kognitivním schopnostem, jsou schopny rozumět slyšenému a samy jsou schopny aktivní mluvené produkce. S. Štěpáník (2020, s. 12) s odkazem na vybrané zdroje uvádí, že „dítě-rodilý mluvčí do školy vstupuje s komplexní uživatelskou jazykovou

² V současné době lze s ohledem na komunikaci prostřednictvím moderních informačních technologií uvažovat i o psané interakci: takový charakter mají konverzační výměny na různých chatovacích platformách. V tomto kontextu uvažuje např. J. Hoffmannová (2010/2011, s. 63) o tzv. „psané konverzaci“ a „mluvené korespondenci“.

znalostí, v 1. ročníku základní školy je jeho řečová výbava kvalitativně blízká řeči dospělého člověka.“ Taková premisa koresponduje s pojetím jazykové zdatnosti, které rozpracoval J. Hulstijn (2011, s. 230)³, podle něhož můžeme uvažovat o dvou stupních jazykové kompetence. První stupeň představuje tzv. jádrová komunikační kompetence, která se opírá o lingvistickou kognici nižšího řádu, tedy o implicitní, neuvědomované užívání jazykových prostředků (hlásek, prozodie, morfémů, lexémů a syntaktických konstrukcí). Druhým stupněm je tzv. kognitivně podmíněná komunikační kompetence, která vychází z lingvistické kognice vyššího řádu a předpokládá, že se v komunikaci využívají vědomě získávané znalosti. Domnívám se, že právě jádrová komunikační kompetence, kterou sdílají rodilí mluvčí příslušného jazyka, může být hlavní příčinou, proč je rozvoj mluvené produkce ve školské praxi opomíjen. Díky této přirozené kompetenci vzniká dojem, že mluvení je zcela zvládnuto. Ten pak silně kontrastuje s tím, jak jsou vnímány dovednosti vázané na psaný projev, které se obvykle po nástupu do školy teprve začínají budovat, a to nejdříve v jejich technickém smyslu: děti zvládají primární techniku čtení a psaní, aby teprve časem mohlo být rozvíjeno čtení s porozuměním, resp. kritické čtení, a samostatný (kreativní) psaný projev.⁴ E. Lotko (2009, s. 11) k tomu podotýká, že „užívání mateřského jazyka je do značné míry podvědomý proces, nevěnujeme mu zpravidla náležitou pozornost.“ Školská praxe tak často opomíjí fakt, že kognitivně podmíněná komunikační kompetence se dotýká i mluveného projevu. A že právě škola by měla budovat to, co J. Hulstijn (2011, s. 230) nazývá kognitivně podmíněnou komunikační kompetencí, J. Horecký (1991, s. 86–87) poučeným a v dalším stupni teoretickým jazykovým vědomím⁵ a co lze vyjádřit

³ „First, all L1-ers can communicate successfully with each other to a certain degree; they appear to share a basic knowledge of their language. At the same time, however, they differ enormously in the command of their L1. [...] To explain commonalities and differences in language skills among adult native speakers, I postulate two kinds of language ability: basic language cognition (BLC) and higher language cognition (HLC). BLC is what all native speakers have in common; HLC is the domain where differences between native speakers can be observed.“

⁴ Zejména psaní je věnována velká pozornost, jak z hlediska jeho technického zvládnutí (o tom svědčí např. diskuse o typu písma vhodném pro školní výuku), tak z hlediska osvojení si pravidel pravopisu (o přeceňování pravopisného vyučování podrobněji dále).

⁵ Prvním stupněm jazykového vědomí, o němž J. Horecký uvažuje a který koresponduje s jádrovou komunikační kompetencí u J. Hulstijna, je spontánní jazykové vědomí: „Spontánne jazykové vedomie sa formuje, ako sme už naznačili, napodobňovaním a uvažovaním o znakovosti používaných výrazových prostriedkov, preto možno v ňom rozlíšiť tri stupne: imitatívne, pragmatické a semi-otické. Teoretické jazykové vedomie sa formuje štúdiom problematiky z vlastného názoru (resp. z názoru a poznatkov iných vedeckých bádateľov). Medzi nimi stojí poučené jazykové vedomie, ktoré sa formuje osvojovaním poznatkov z učebníc, príručiek, z čítania literatúry.“ Vedle těchto

tak, že cílem jazykového vyučování je uvědomělé a poučené zacházení s jazykovými prostředky, z nichž komunikant volí ty, které jsou adekvátní komunikační situaci⁶ a které budou nejlépe konvenovat jeho komunikačnímu záměru.

2. Využití řečových dovedností ve vyučování

Ačkoli by se mohlo zdát, že dovednost, o níž panuje obecné přesvědčení (byť ne zcela oprávněné, jak jsem naznačila výše), že jsou v ní žáci mnohem zdatnější než v těch, které si se začátkem školní docházky začínou teprve osvojovat⁷, bude ve školské komunikaci maximálně využívána a dále rozvíjena, není tomu tak. Z. Palenčárová a I. Gejgušová (2003) publikovaly výsledky výzkumu, v němž sledovaly míru využití jednotlivých řečových dovedností ve vyučování. Nejhojněji využívanou dovedností byl poslech s porozuměním (39 %) a předpokládám, že šlo ponejvíce o situace, kdy žáci naslouchají výkladu učitele, případně dialogu učitele s jiným žákem. Podobnou měrou bylo zastoupeno čtení s porozuměním (23 %) a samostatné psaní (20 %) a nejméně využívanou dovedností bylo samostatné mluvení (18 %). Výsledek tohoto výzkumu tak ukazuje, že velmi častý učitelský argument, že není třeba věnovat speciální pozornost mluvení a cíleně rozvíjet mluvený projev, protože žáci dovednost mluvení nacvičují a využívají při přirozené komunikaci v rámci výukového procesu, není na místě. Není-li mluvený projev pěstován vyváženě s ostatními dovednostmi, musí být tato disproporce vnímána žáky jako element, který vytváří určitou hierarchii a signalizuje váhu, která je jednotlivým dovednostem přikládána, což se konečně nutně musí projevit i v přístupu žáků k této dovednosti. Že sami žáci a studenti vnímají velmi omezený prostor pro rozvoj mluveného projevu, potvrdil jak můj vlastní výzkum, tak výzkum I. Balkó, která se komplexně věnovala prezentaci zvukové stránky jazyka ve výuce a rozvoji mluvení. I. Balkó (2006, s. 15–21) na základě svých dat uvádí, že s mluvními a řečnickými cvičeními se nikdy nesetkalo 89 % jejích respondentů a že příležitost pronést souvislý mluvený projev mají žáci základních a středních škol jen zřídka, a to zpravidla při přednesení referátu či při ústním zkoušení. Výzkum I. Balkó přitom také ukázal, že zhruba 40 % posluchačů prvního ročníku vysoké školy cítí problém, má-li se účastnit seminární diskuse či prezentovat vlastní výzkumný záměr.

základní forem J. Horecký definuje ještě kultivované a kreativní jazykové vědomí.

⁶ O adekvátnosti v komunikaci více např. M. Čechová – V. Styblík (1998, s. 6–9) nebo S. Štěpáník (2020, s. 11–14).

⁷ Nebo se v nich začínou rozvíjet, pokud jejich základy získali dříve – na mysli mám zejména situaci dětí, které již při nástupu do školy umějí číst.

3. Dovednost mluveného projevu v rámcových vzdělávacích programech

Rámcové vzdělávací programy pro základní⁸ i gymnaziální⁹ vzdělávání přitom s rozvojem mluveného projevu počítají. Dovednosti vázané na mluvený projev se promítají jak do očekávaných výstupů učení, tak do učiva, které je s očekávanými výstupy spojeno.

RVP pro základní vzdělávání tak pro druhý stupeň (RVP ZV 2021, s. 22–23) modeluje následující výstupy učení, které se dotýkají mluveného projevu.

- ČJL-9-1-04¹⁰ *dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci;*
- ČJL-9-1-05 *odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru;*
- ČJL-9-1-06 *v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči;*
- ČJL-9-1-07 *zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu;*
- ČJL-9-2-05¹¹ *využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace;*
- ČJL-9-2-01 *spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova.*

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G, 2021, s. 14) rozlišuje v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura pouze dvě složky, přičemž pro oblast jazyka a jazykové komunikace předepisuje následující výstupy.

Žák

- *odlišuje různé variety národního jazyka a vhodně jich využívá ve svém jazykovém projevu v souladu s komunikační situací;*
- *v mluveném projevu ovládá zásady spisovné výslovnosti a pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuků a pauz, správné frázování);*

⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání dále jen jako RVP ZV.

⁹ V rámci středního vzdělávání užívám pro účely této práce Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (dále jen RVP G), protože RVP pro střední odborné vzdělávání se v modelování vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura liší pouze v drobnostech.

¹⁰ Výstupy s číselným kódem 9-1-0X jsou formulovány pro komunikační a slohovou výchovu. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je pro základní vzdělávání modelován jako tříslučkový: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova.

¹¹ Výstupy s číselným kódem 9-2-0X jsou formulovány pro jazykovou výchovu.

- *v mluveném projevu vhodně užívá nonverbálních prostředků řeči;*
- *v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu ke sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu;*
- *v mluveném i psaném projevu vhodně využívá slohotvorné rozvrstvení výrazových prostředků češtiny;*
- *při tvorbě vlastního textu mluveného i psaného využívá základní principy rétoriky.*

V soupisu učiva (RVP G, 2021, s. 15), které se k daným cílům vztahuje, je pak explicitně uvedena „rétorika – druhy řečnických projevů, příprava a realizace řečnického vystoupení.“ Z výše uvedeného je zřejmé, že mluvenému projevu by měla být věnována stejná pozornost jako projevu psanému, protože pro dosažení očekávaných výstupů je třeba, aby žáci byli nejen teoreticky poučeni, ale zejména aby měli možnost praktického nácviku kultivovaného mluveného projevu. Při porovnání výstupů předepsaných pro základní vzdělávání a gymnaziální vzdělávání, se ukazují určité styčné momenty, z nichž lze odvozovat, co je pro rozvoj i hodnocení mluveného projevu dle RVP klíčové. Je to schopnost rozlišení a náležitého využití spisovné a nespisovné češtiny, dále schopnost volby adekvátních jazykových prostředků vzhledem ke komunikačnímu záměru a k celé komunikační situaci a konečně dovednost ztvárnit projev vhodným způsobem ve zvukové rovině a doprovodit ho náležitými prostředky neverbálními.

3.1 Spisovnost a nespisovnost

V této souvislosti bych se ráda pozastavila u problematiky rozlišování spisovných a nespisovných jazykových prostředků, resp. prostředků hovorových, a u požadované dovednosti vybírat jazykové prostředky adekvátně situaci, tedy u schopnosti přepínat mezi jednotlivými kódy. Příslušnost jazykových prostředků ke spisovné, hovorové a nespisovné češtině a vhodnost jejich užití je obvykle posuzována podle tradiční teorie B. Havráneka (Havránek – Weingart, 1932), v jejichž intencích je v učebnicích pro základní a střední školy také nejčastěji vykládáno rozvrstvení národního jazyka a jeho útvary. Základem je opozice spisovné a nespisovné češtiny, přičemž hovorové jazykové prostředky stále ještě náleží do spisovného segmentu (jsou to prostředky, které jsou určeny pro mluvený projev, který je ve srovnání s psaným posuzován jako méně formální, s méně striktní normou). V současné době je spisovná čeština vnímána jako prestižní útvar národního jazyka, a jak píše O. Uliční (2000, s. 209), je „prostředkem dorozumění v komunikačních situacích veřejných a oficiálních“. Jestliže v současné době v běžné komunikaci spisovnou

češtinu užíváme méně ve prospěch tzv. běžně mluveného jazyka, lze očekávat, že se podobné tendence budou projevovat i ve školské komunikaci a v doporučeních pro pedagogy. Ve 40. letech 20. století byl kladen důraz na spisovnost jazyka ve škole: „Škola má zapůsobiti na dítě především čistým jazykovým prostředím. To je úkol všech předmětů, nejen češtiny.“ (Janáček, 1947, s. 15). Postupně je stále více upřednostňována volba vhodného komunikačního kódu (adekvátního situaci) před rigidním lpěním na spisovnosti. Tak např. M. Čechová a S. Styblík (1998, s. 9) formulují svůj požadavek na řeč učitelů při vyučování takto: „[...] měla by to být řeč spisovná, s příležitostným využíváním prostředků dalších útvarů národního jazyka, a to v závislosti na stupni ovládnutí spisovného projevu vychovávanými žáky a na úrovni jejich smyslu pro diferencované využívání sdělovacích možností.“ Oba autoři také konstatují, že samotní učitelé zastávají dva protichůdné postoje: na straně jedné je to požadavek na absolutní spisovnost za všech okolností, na straně druhé je to přirozenost učitelova projevu, která připouští nespisovnost. Podle diskusí na učitelských fórech¹² soudím, že se situace od roku 1998, kdy M. Čechová a V. Styblík vydali svou příručku, nijak zásadně nezměnila a že mezi učiteli je dostatek zastánců jednoho i druhého postoje. Ti, kteří plédují za spisovný projev, nejčastěji argumentují tím, že škola je mnohdy jediným prostředím, kde se žáci mohou setkat se spisovnou češtinou. Oponující skupina podává vícero různých důvodů, proč se nedržet spisovné češtiny: na prvním místě poukazují na to, že spisovná čeština je v současné době prostředkem příliš formálním, takže její výhradní užívání může vytvářet komunikační bariéru mezi učitelem a žáky, či dokonce může vytvářet – zvláště pro mladší žáky – prostředí, v němž se nebudou cítit komfortně a bezpečně. Diskomfort při užívání spisovné češtiny pak pociťují i sami učitelé, a to jednak ve smyslu ztráty osobní autenticity, jednak ve smyslu nadměrné koncentrace na formu sdělení místo precizace obsahu. Vyzdvihování obsahové stránky sdělení je pak dalším argumentem, proč netrvat na formálních attributech mluveného projevu.

Domnívám se, že právě vztah učitele ke spisovné češtině může významně ovlivňovat jeho postoj k potřebě nácviku mluveného projevu. V zásadě existují dvě extrémní polohy: na jedné straně je to učitel, který bazíruje na mechanickém třídění jazykových prostředků podle jejich příslušnosti k útvarům národního jazyka (a dlužno říci, že tak je koncipována i řada cvičení v učebnicích – k tomu

¹² Příklady, které zde uvádím, byly zaznamenány v diskusi na facebookovém profilu Učitelé+. Jedná se o profesní skupinu zaštiťovanou Učitelskou platformou, která má téměř 24 000 členů. Uvedená diskuse proběhla na začátku roku 2021 a bylo do ní vloženo 115 komentářů. (<https://www.facebook.com/groups/uciteleplus/permalink/3548322645251316>)

podrobněji níže), ovšem bez nácviku skutečné dovednosti mluvení, která musí být vždy orientována na konkrétní komunikační situaci, naplnění komunikačního záměru a realizaci komunikační funkce. Na druhé straně je to učitel zastávající názor, že důležitý je obsah sdělení, jeho autenticita a kreativita – ani v takovém případě nebude dovednost mluvení rozvíjena náležitě. Žáci si nebudou vědomi provázanosti obsahu a formy, a tak obsah – možná i kvalitní – nebudou schopni náležitě formálně ztvárnit. Nevhodné formální uchopení obsahu přitom může zásadně zkomplikovat recepci takového komunikátu – E. Lotko (2009, s. 11) uvádí možné neblahé důsledky přeceňování obsahu sdělení na úkor formy: ztížené, až nesprávné pochopení obsahu sdělení; znevážení obsahu sdělení i osoby mluvčího a konečně to, že formální nedostatky odvádějí pozornost recipienta od vlastního obsahu sdělení.

Na základě pozorování zmíněných učitelských diskusí se domnívám, že ne všichni učitelé jsou schopni jazykové prostředky správně klasifikovat právě z hlediska jejich příslušnosti k útvarům národního jazyka.¹³ Časté je přesvědčení o tom, že hovorová čeština je čeština nespisovná, hojně jsou také záměny obecné češtiny ve smyslu lidové mluvy na celém území českého jazyka, jak je tento termín chápán např. ve Slovníku spisovného jazyka českého¹⁴, a ve smyslu českého interdialektu. Není-li si učitel v této problematice jistý, je možno předpokládat, že se jí do určité míry bude vyhýbat a nebude klást důraz na aktivity, které jsou s ní nedílně spojeny a které jsou nezbytné pro všestranný rozvoj dovednosti v mluveném projevu.

3.2 Rétorické dovednosti

RVP ZV (zde výše) zmiňuje jako očekávaný výstup také dovednost zapojit se do diskuse, a dokonce ji řídit. Domníváme se, že tohoto výstupu nelze dosáhnout bez systematického nácviku. Navíc se jedná o dovednost, jež je do značné míry závislá na osobnostních předpokladech každého žáka, např. na temperamentu, komunikativnosti či potřebě prosadit se mezi ostatními. Má-li být diskuse nahlížena jako rozhovor, jehož účelem je rozebrat určitý problém a shromáždit argumenty

¹³ Zásadní nedostatky v tomto směru pozoruji u vysokoškolských studentů, kteří mají – zřejmě na základě vlastní zkušenosti s „hovorem“ – tendenci řadit hovorové prostředky k nespisovné češtině. Současně se ukazuje u těch prostředků, které nejsou „učebnicově“ známé jako dvojice „děkuji – děkuju“, že bez nahlédnutí do kodifikační příručky je obtížné určit příslušnost ke konkrétní varietě národního jazyka. Nejmarkantnější jsou tyto obtíže u lexikálních prostředků, jejichž spektrum je mnohem širší, a tedy učebnicově hůře taxativně popsitelné.

¹⁴ „Označují se tak tedy výrazy krajově neomezené a obecně užívané v projevech běžně mluvených, např. chleba, kluk, montérky...“

tak, aby vedla k vyjasnění či vyřešení problému (Akademický slovník cizích slov, 2005), jedná se o kvalitativně jinou rovinu, než s jakou mají žáci zkušenost např. při zapojování se do dialogů v rámci běžné komunikace. Pro efektivní vedení a řízení diskuse je totiž nutná i znalost komunikačních strategií. Vedení a řízení diskuse je tak komplexní komunikační úkon, který vyžaduje jak věcné znalosti umožňující logickou argumentaci, tak jejich náležitě jazykové zpracování, aby byly adekvátně podány a také adekvátně pochopeny ostatními účastníky diskuse. K tomu, aby byla diskuse věcná, korektní, efektivní atd., je nezbytná schopnost náležitě využívat komunikační a interpersonální strategie.

O tom, že se jedná o komplexní dovednost, svědčí také její popis pro potřeby výuky cizích jazyků. Ve Společném evropském referenčním rámci (SERR, 2002, s. 80) jsou rozpracovány hodnotící stupnice pro mluvenou interakci různých typů: od běžného rozhovoru se odlišují diskuse neformální a formální a také interakce zaměřená na dosažení cíle, která má rovněž charakter diskuse. Podle těchto stupnic je aktivní zapojení se do formální diskuse, či dokonce její řízení, očekáváno až na úrovni B2. Do úrovně B1 komunikant zpravidla dokáže sledovat průběh diskuse, vyložit svůj názor, ale „zapojení do debaty je pro něj/ni problematické.“ Teprve na úrovni B2 se umí „zapojit do živé diskuse a rozpoznat přesně důvody pro a proti určitým názorům, dokáže přesvědčivě předkládat rozvinutou argumentaci a na podobnou argumentaci reagovat. Až na této úrovni je mluvčí schopen přizvat ostatní, „aby se zapojili, řekli, co si myslí atd.“ (SERR, 2002, s. 80–81). Při srovnávání nároků na komunikační zdatnost rodilých mluvčích podle RVP a nerodilých mluvčích podle SERR se přitom ukazuje, že existuje korespondence mezi dovednostmi rodilého mluvčího se základním vzděláním a tím, co očekáváme od nerodilého mluvčího na úrovni B1. Podobnou korelaci je možno vysledovat mezi očekávanými výstupy pro střední vzdělávání a požadavky na jazykovou zdatnost na úrovni B2 (srov. Hradilová, 2021, s. 50–52). Výstup předpokládající dovednost řízení diskuse od žáků opouštějící základní školu je velmi ambiciózní, a pokud by měl být skutečně naplněn, musela by mu být věnována náležitá péče a dostatečný časový prostor.

RVP G pak předpokládá, že žáci budou při produkci mluveného i psaného textu užívat základních principů rétoriky. Rétorika je přitom disciplína, na kterou může být nahlíženo z různých perspektiv a jejíž obsah tak může být různě modifikován. Rétoriku můžeme chápat jako model přesvědčovací komunikace, jako nástroj politického působení, ale také jako nástroj výchovy a vzdělání. Současně můžeme rétorikou rozumět všeobecnou teorii argumentace či nauku o jazykových formách a jejich účinku (Lotko, 2009, s. 15–16). S mnohotvárností rétoriky souvisí také její interdisciplinární charakter, když využívá poznatky z lingvistiky, logiky,

psychologie nebo pragmatiky. Východiskem i podmínkou kvalitního mluveného projevu je podle E. Lotka (2009, s. 21) rétorická kompetence, tedy potřebné znalosti o jazykových i nejazykových prostředcích mluveného projevu a o logických a psychologických aspektech mluvení, a rétorické dovednosti, tedy zkušenost, kultivovanost a přesvědčivost mluveného projevu. Pro školskou praxi a rozvoj dovednosti mluvení je zvlášť důležitá připomínka samoučelnosti izolované teorie bez praktického nácviku. Rétorika je přitom v současné době na středních školách, resp. na gymnáziích, vyučována jako volitelný předmět a např. P. Chejnová k tomu poznamenává, že bývá nabízena sporadicky a že volitelné předměty obecně nejsou vnímány jako prestižní či důležité disciplíny (2005, s. 21–26).

Pro oba výše komentované očekávané výstupy tedy platí, že k jejich naplnění je třeba zvládnout nemalé penzum teoretických znalostí, ale že je především třeba věnovat dostatečný prostor praktickým aktivitám, které by mohly vést k realizaci takového výstupu. Je tedy paradoxem, že právě řečové dovednosti, jejíž rozvoj je časově velmi náročný, je ve školské praxi věnována minimální doba, jak potvrdily výše citované výzkumy.

4. Rozvoj mluvení ve vybraných učebnicích pro 2. stupeň základních škol a pro střední školy

Učebnice do určité míry odráží koncepci předmětu ve smyslu výběru, rozsahu a pojetí prezentovaných témat a jevů (Čechová – Styblík, 1998, s. 81); podobně J. Průcha (1998, s. 13) konstatuje, že slouží jako model výuky po stránce tematické i metodické. Na základě těchto premis předpokládám, že zastoupení aktivit vedoucích k rozvoji mluveného projevu žáků v učebnicích může ilustrovat, jaký prostor je pak věnován mluvenému projevu v samotném vyučování. Je nasnadě, že učebnice by měly vyváženě přistupovat k rozvoji dovedností v mluveném i psaném projevu a měly by klást důraz jak na jazykové vyučování (zaměřené na lingvistickou teorii), tak na jazykové vzdělávání, jehož cílem je teoretické poznatky využívat v řečové praxi (srov. Svobodová – Gejgušová, 2006, s. 157). Analýzy učebních textů bohužel ukazují, že již v této „modelové“ či „koncepční“ rovině (tak v terminologii výše citovaných lingvodidaktiků a pedagogů) je mluvený projev zanedbáván. Učebnice pro 6. ročník ZŠ podrobně v tomto směru analyzovala L. Khýrová (2016, s. 29–31), která dospěla k závěru, že se většina učebnic „orientuje výrazně na projev psaný.“ Preference psané komunikace se projevuje jak hojnou prací s textem, tak vlastním reproduktivním i produktivním psaním, které na textové podněty navazuje. Jakkoli je porozumění psanému textu důležité a úkoly typu tvoření osnovy, výpisků nebo výtahu zcela zřetelně směřují ke kompetenci k učení se, jejíž vybudování

je klíčové pro úspěch v ostatních předmětech i v celoživotním vzdělávání, nelze mluvený projev opomíjet. Aktivitu související přímo s mluveným projevem mají často charakter podnětu k vypravování, je však otázkou, jak s podobným úkolem naloží učitel ve vyučovací hodině, tedy zda dostanou příležitost k takovému souvislému mluvenému projevu všichni žáci ve třídě, jak často bude taková aktivita aplikována a jakou zpětnou vazbu žáci od učitele získají. K mluvené reakci často vybízejí nejrůznější otázky ověřující porozumění textu či zvládnutí teoretického učiva, žákovské odpovědi však mají v takových případech poměrně jednoduchou strukturu (často jsou jednoslovné či nevětné) a mnohdy jsou spojeny s využitím formulací z výchozích textů. Žáci tedy nerozvíjejí svůj mluvený projev v tom smyslu, že by museli současně přemýšlet o obsahu sdělení, jeho logickém uspořádání i o jeho ztvárnění adekvátními či náležitě působivými jazykovými prostředky. Zhusta se jedná pouze o interakci mezi učitelem a žákem, tedy o dialog o několika málo replikách (často pouze o dvou: otázka – odpověď), nejde tedy ani o rozvoj dovednosti ve střídání se ve vedení dialogu či efektivního vedení diskuse. Učebnice sice obsahují např. výzvy ke skupinové práci a diskusi ve skupině, v tomto případě je otázkou, nakolik takové diskuse sleduje učitel a nakolik je možno objektivně a smysluplně hodnotit jejich průběh.

Podobný stav sledujeme v učebnicích pro střední školy. Např. učebnice *Komunikace v českém jazyce pro střední školy*¹⁵ (Didaktis, 2018) je koncipována tak, že obsahuje část jazykovou, zahrnující poučení o jednotlivých jazykových plánech, pravopisu a vývoji jazyka, dále část slohovou, v níž se po obecném poučení o slohu probírají jednotlivé funkční styly, a konečně část o komunikaci. V jazykovém oddílu jsou úkoly určené žákům převážně formulovány jako ověřující pochopení probíraného učiva (např. str. 20: „1. Rozhodněte, zda má slovo *měsíc* stejný počet hlásek i písmen. 2. Určete, kolik je slabik ve slovech *brát*, *vybrat*, *bratr* a *bratři*. 3. Uveďte příklad slova složeného jen z otevřených slabik. 4. Dokažte, že hlásky *k* a *r* jsou fonémy.“). Výjimečně se objevuje zadání, které žáky vybízí k mluvenému projevu, jehož obsah není předem dán výkladem (např. str. 43: „2. Diskutujte o tom, zda sami používáte krátké tvary přídavných jmen. Kdy?“). Ani v případě takového úkolu však nelze očekávat souvislý projev, u kterého bude žák promýšlet jeho obsahovou strukturu, formální ztvárnění a způsob prezentace. Ve slohové části jsou zadání obvykle formulována jako výzvy s pomocí sloves *řekněte*, *uvedte*, *popište*, *srovnejte* a nejčastěji opět odkazují na práci s textem, tedy buď s teoretickými informacemi o funkčních stylech, nebo s praktickými ukázkami útvarů realizovaných v konkrétním funkčním stylu. V oddílu věnovaném řečnickému funkčnímu stylu najdeme

¹⁵ Jedná se o učební sadu, která obsahuje učebnici, pracovní sešit a učitelskou příručku.

tříkrát výzvu k diskusi (např. str. 83: „3. Srovnajte okolnosti provázající vznik projevu v ukázkách A a B a diskutujte o tom, jak se komunikační situace projevuje v jejich výstavbě.“). V podstatě ale nejde o skutečnou diskusi se sběrem a vyhodnocováním argumentů, ale o popis rozdílů ve výstavbě ukázek A a B. K samostatné produkci vybízejí až cvičení v pracovním sešitě (srov. obrazovou přílohu). K mluvenému projevu však z celkem osmi cvičení explicitně vyzývají pouze dvě (cv. 10 na str. 77: „[...] máte pronést přípitek“; cv. 14 na str. 77: „Předneste poděkování [...]“). Ostatní úkoly jsou buď formulovány nejednoznačně (cv. 15 a 17 „[...] připravte [...] příležitostný projev [...]“), nebo naopak explicitně zmiňují psaní (cv. 9, 12, 13: „Napište [...]“). V situaci, kdy je rozvoj dovednosti mluvení podceňován (srov. zde výše), mluvní cvičení mají mezi učiteli malou oblibu s ohledem na jejich časovou náročnost (srov. Hradilová, 2016, s. 46) a kdy učebnice představuje pro mnohé učitele nedotknutelný model vedení výuky, nelze předpokládat, že se v praxi úkoly, které jsou sice vhodné k rozvoji mluvení, ale formálně jsou deklarované jako výzva k psaní, budou realizovat formou mluvních cvičení. V přístupu autorů učebních materiálů k rozvoji dovednosti mluvení je tedy možno spatřovat další příčinu jeho nedostatečného nácviku ve výuce. Význam psaného projevu je tak i v učebnicích přeceňován a nadřazován projevům mluveným, jak už bylo zmíněno dříve. Tato skutečnost souvisí zřejmě s tím, že dovednosti v psaném projevu nejsou součástí jádrové komunikační kompetence, a proto jsou vnímány jako složitější a obtížněji naučitelné. Současně je i samotná psaná komunikace obecně chápána jako závažnější a závažnější ve všech směrech, tedy jak ve smyslu jazykových norem, tak ve smyslu platnosti či trvalosti obsahu.¹⁶

5. Rozvoj mluvení při nabývání cizího jazyka

Jestliže v mateřském jazyce bývá systematický rozvoj dovednosti mluvení ve výuce podceňován, protože žáci přicházejí s již rozvinutou jádrovou komunikační kompetencí, ve výuce cizího jazyka¹⁷ je to dovednost klíčová, která je obvykle rozvíjena vyváženě s ostatními řečovými dovednostmi, nebo dokonce s vyšší prioritou před nimi s ohledem na primárnost mluvené komunikace a nutnost kontaktu s komu-

¹⁶ S přeceňováním dovednosti psaného projevu souvisí také jeho stigmatizace ve smyslu obav z psaní. Kvalita psaného projevu je často dávána do souvislosti s obecnými intelektuálními schopnostmi jedince. V internetových diskusích tak můžeme často pozorovat dehonestaci přispěvatelů, kteří se dopustí ve svém komentáři pravopisné chyby.

¹⁷ Uvědomuji si, že podobné premisy platí i pro akvizici druhého jazyka. Vzhledem k tomu, že obsahově odlišení termínů *cizí jazyk* a *druhý jazyk* není pro tuto práci relevantní, budeme pro zjednodušení a úspornost výrazu užívat pouze termín *cizí jazyk*.

nitou daného jazyka. Výuka cizího/druhého jazyka prodělala koncem 20. století výrazný obrat od gramaticky orientovaného vyučování ke komunikačně zaměřenému (srov. Hrdlička, 2010, s. 39). Podobný vývoj zaznamenává v posledních dekádách i výuka mateřského jazyka – dobře je to vidět např. na koncepci státní maturity, která oproti její starší podobě vedle teoretických poznatků nově ověřuje i schopnost porozumění textu, a tak přesouvá pozornost k praktickým aspektům jazykové komunikace. Tak jako učitelé mateřského jazyka poukazují na časovou náročnost rozvoje a nácviku této dovednosti (srov. L. Procházková – J. Faltýn, 2008), vnímají tyto obtíže i učitelé cizích jazyků (srov. K. Egan, 1999, s. 277)¹⁸. Přesto se této řečové dovednosti nemohou vyhýbat. Právě v oblasti výuky cizích jazyků by tak učitelé mateřského jazyka mohli hledat inspiraci v metodách, jak efektivně rozvíjet mluvený projev a jak jej objektivně hodnotit.

Východiskem pro rozvoj mluveného projevu by mohl být např. Společný evropský referenční rámec. Jasně a přehledně formuluje, co by měl na které úrovni zvládnout nerodilý mluvčí – obecně lze předpokládat, že požadavky na nerodilé mluvčí jsou odvozovány od toho, do jakých komunikačních situací se dostávají rodilí mluvčí, a že od určitého stupně zdatnosti lze tyto požadavky srovnávat. Odhlédnout lze v tomto případě od úrovně A1 a A2, které nepočítají se znalostí gramatického systému a předpokládají omezený inventář lexika. Inspirativní ovšem mohou být požadavky kladené na mluvčí na úrovních B1 a B2, které – jak jsem zmínila výše – korespondují s tím, jaká jazyková zdatnost je očekávána od absolventa základního vzdělávání a středního vzdělávání. Úrovně C1 a C2, tedy úrovně zkušeného uživatele jazyka, pak mohou představovat výzvu v tom, co by mohli rodilí mluvčí zvládnout, co je ovšem svázáno s rozvojem kognitivně podmíněné komunikační kompetence, jež není v kolektivu rodilých mluvčích sdílena stejnou měrou. Pro úroveň C2 se tak např. v ústní interakci požaduje následující (SERR, 2002, s. 76): „Dobře ovládá idiomatické a hovorové výrazy a uvědomuje si roviny konotačního významu. Dokáže přesně sdělovat jemné významové odstíny, přičemž poměrně přesně využívá široký rejstřík prostředků blíže modifikujících význam. Narazí-li při vyjadřování na nějaký problém, dokáže svou výpověď přeformulovat tak snadno, že to partner sotva postřehne.“

V didaktice cizích jazyků byla také rozpracována řada konkrétních metodických postupů, jak vést žáky k samostatnému mluvnému projevu, jak jej systematicky

¹⁸ „Despite its importance and its fragility, speaking was until recently largely ignored in schools and universities, primarily for logistical and programmatic reasons, such as emphasis on grammar and culture and unfavorable teacher-student ratios. Speaking was also absent from testing because of the difficulty in evaluating it objectively and the time it takes to conduct speaking test.“

rozvíjet a jak co možná objektivně hodnotit. Jako základní vlastnosti mluveného projevu jsou uváděny plynulost a správnost,¹⁹ oba komponenty se ale týkají i mluveného projevu rodilých mluvčích. Plynulost projevu je spojena s dostatečnou šíří slovní zásoby, se schopností logicky uspořádat obsah sdělení a následně vytvořit kohezní a koherentní komunikát. S ohledem na správnost je sice možno konstatovat, že rodilí mluvčí se nedopouštějí chyb systémových, zato se často odchyľují od standardu, resp. od normy daného komunikátu (srov. Cvrček, 2008, s. 112–114). Jestliže je vedle časové náročnosti poukazováno také na subjektivitu hodnocení jako na zásadní nevýhodu mluveného projevu, která jej diskvalifikuje při volbě výukových aktivit (srov. Procházková – Faltýn, 2008), je možno s oporou v didaktice cizích jazyků úspěšně argumentovat, že existují poměrně přesné standardy hodnocení mluveného projevu. Pro běžnou výukovou praxi, kde jde především o to, aby učitel i žák věděli, o jaká kritéria se hodnocení opírá, lze využít poměrně jednoduchou strukturu hodnocení: naplnění komunikačního záměru (dodržení tématu, útvaru, příp. požadované délky, kvalita argumentace, podrobnost zpracování tématu), vhodnost a správnost jazykových prostředků (šíře slovní zásoby, volba variety národního jazyka, zvuková stránka řeči). Fakultativně je možno hodnotit také neverbální složku komunikaci, prezentační dovednosti či schopnost komunikaci organizovat.

Závěrem

F. Daneš v roce 1967 (2009, s. 132) konstatoval, že „[...] dnešní vyučování češtině neodpovídá [...] současným společenským požadavkům a potřebám.“ S mírnou nadsázkou si dovolím tvrdit, že se jedná o nadčasový komentář: každá doba má své požadavky a potřeby a v každé době se lze setkat s výhradami, že výuka těmto nárokům neodpovídá. Potřebu kultivace mluveného projevu je možno aktuálně dávat do souvislosti s rostoucím vlivem informačních a komunikačních technologií na mluvenou komunikaci. Přímá interakce má na komunikaci stále menší podíl a zvláště uplynulé dva roky, které byly poznamenány covidovou pandemií, v jejím důsledku téměř dvouletou virtuální výukou a obecným omezením přímých mezilidských kontaktů, zcela jistě vedly k tomu, že dovednosti v mluveném projevu nebyly rozvíjeny tak, jak by bylo záhodno. O to naléhavější je potřeba rozvíjet tuto dovednost cíleně a s náležitou pozorností ve výuce českého jazyka.

Ukázala jsem, že kurikulární dokumenty českého školství sice s rozvojem této řečové dovednosti počítají a modelují pro ni očekávané výstupy možná až příliš

¹⁹ V terminologii zahraničních didaktik obvykle *fluency* a *accuracy*.

odvážné, praxe ve školách je ovšem příliš nereflektuje. Průběžně jsem v tomto textu odkazovala na svůj starší článek z roku 2016 i na řadu novější prací, které shodně poukazují na deficit v rozvoji mluveného projevu. Identifikovala jsem některé jevy, ve kterých spatřuji příčinu dlouhodobého podceňování rozvoje mluveného projevu ve školách. Na prvním místě je to neopodstatněné a nesprávné spoléhání se na komunikační kompetence rodilého mluvčího. Dále je to nejistota samotných učitelů v mluveném projevu a jejich rozkolísané postoje k tomu, jak se sám/sama vyjadřovat a co následně vyžadovat od žáků. Konečně systematickému rozvoji mluvení nejsou nakloněny ani učebnice. Přestože učební materiály představují určitý koncepční model výuky, k rozvoji řečových dovedností přistupují nevyváženě. Těžko pak očekávat, že těmto dovednostem bude věnována rovnoměrná pozornost ve vyučování. Přitom už jen základní dokument současné výuky cizích jazyků, tedy Společný evropský referenční rámec, může naznačit, jakými dovednostmi bychom zcela jistě měli disponovat a jaké komunikační situace bychom měli úspěšně a kultivovaně zvládnout ve svém mateřském jazyce. Právě zdárné instrumentální užívání jazyka v nejrůznějších životních situacích je totiž výstupem učení, k němuž má výuka českého jazyka ve škole žáka přivést.

Literatura a prameny

- BALKÓ, I. (2005/2006): Stav zvukové stránky mluvených projevů absolventů SŠ a příčiny zjištěných nedostatků. *Český jazyk a literatura*, č. 1, s. 15–21.
- CVRČEK, V. (2008): *Regulace jazyka a Koncept minimální intervence*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- ČECHOVÁ, M. (2016): Vývoj české lingvodidaktiky na pozadí časopisu *Český jazyk a literatura*. *O dietati, jazyku, literatuře*, č. 1, s. 7–15.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upr. vyd. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství.
- 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.
- HAVRÁNEK, B. (ed.) (1989): *Slovník spisovného jazyka českého*. 2. nezm. vyd. Praha: Academia.
- HAVRÁNEK, B. – Weingart, M. (eds.) (1932): *Spisovná čeština a jazyková kultura: [Pražský linguistický kroužek]*. Praha: Melantrich.
- HENDRICH, J. a kol. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HOFFMANNOVÁ, J. (2010/2011): Různé podoby současné komunikace: mezi mluveností a psaností. Část 1. *Český jazyk a literatura*, č. 2, s. 62–70.

- HOFFMANNOVÁ, J. (2010/2011): Různé podoby současné komunikace: mezi mluveností a psaností. Část 2. *Český jazyk a literatura*, č. 4, s. 176–184.
- HRADILOVÁ, D. (2016): Několik poznámek k tomu, co žáci postrádají ve výuce českého jazyka. *Didaktické studie*, č. 2, s. 39–51.
- HRADILOVÁ, D. (2021): Několik poznámek ke Kurikulu češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání. *Didaktické studie*, č. 2, s. 43–59.
- HRDLÍČKA, M. (2010): *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta.
- CHEJNOVÁ, P. (2005/2006): Mluvní a řečnická cvičení na středních školách. *Český jazyk a literatura*, č. 1, s. 21–26.
- JANÁČEK, G. (1947): *Obecná didaktika mateřského jazyka*. Praha: Státní nakladatelství.
- KRAUS, J. a kol. (2005): *Nový akademický slovník cizích slov A–Ž*. Praha: Academia.
- LOTKO, E. (2009): *Kapitoly ze současné rétoriky*. Olomouc: Vydavatelství UP.
- PALENČÁROVÁ, J. – GEJGUŠOVÁ, I. (2003): *Vybrané kapitoly z didaktiky českého jazyka a literatury I*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- SVOBODOVÁ, J. a kol. (2003): *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- ŠEBESTA, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020): *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
- VLČKOVÁ MEJVALDOVÁ, J. – ŠTĚPÁNÍK, S. (2018): Spisovná výslovnost: exempla trahunt. In: BLÁHA, O. (ed.): *Spisovná čeština a jazyková kultura 2018: Příspěvky z mezinárodní konference konané ve dnech 18. a 19. října 2018 na Univerzitě Palackého v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 350–360.
- VLČKOVÁ MEJVALDOVÁ, J. – ŠTĚPÁNÍK, S. (2019): Percepce výslovnostních chyb učitelů českého jazyka. *Bohemistika*, č. 2, s. 239–268.

Online zdroje

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe. Dostupné z <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. [cit. 25. 8. 2022]
- EGAN, K. B. (1999): Speaking: A Critical Skill and a Challenge. *CALICO Journal*, č. 3, s. 277–273. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/24147844>. [cit. 25. 8. 2022]

- HORECKÝ, J. (1991) : Jazykové vedomie. Jazykovedný časopis 42, 2, s. 81–88. Dostupné z https://www.juls.savba.sk/ediela/jc/1991/2/JC_1991_2_LQ.pdf [cit. 25. 8. 2022]
- HULSTIJN, J. H. (2011): Language proficiency in native and nonnative speakers: an agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, č. 3, s. 229–249. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.565844>. [cit. 25. 8. 2022]
- KHÝROVÁ, L. (2016): *Podpora souvislého mluvného projevu žáků ZŠ*. Nepublikovaná magisterská práce. Dostupné z https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/77852/DPTX_2013_2_11210_0_407584_0_147768.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [cit. 25. 8. 2022]
- PROCHÁZKOVÁ, L. – FALTÝN J. (2008): *Kritéria pro hodnocení mluvního cvičení v 7. ročníku ZŠ*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2529/KRITERIA-PRO-HODNOCENI-MLUVNIHO-CVICENI-V-7-ROCNIKU-ZS>. html [cit. 25. 8. 2022]
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNÁZIA (2021). Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/> [cit. 25. 8. 2022]
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (2021). Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 25. 8. 2022]
- SVOBODOVÁ, J. – GEJGUŠOVÁ, I. (2006): The Communication Component in the Training of Future Mother-tongue Teachers. *The New Educational Review*, s. 151–162. Dostupné z http://www.educationalrev.us.edu.pl/dok/volumes/tner_1_2006.pdf#page=151. [cit. 25. 8. 2022]
- UČITELÉ+ (2021): Facebookový profil Učitelské platformy. Dostupné z <https://www.facebook.com/groups/uciteleplus/permalink/3548322645251316>. [cit. 25. 8. 2022]
- ULIČNÝ, O. (2000). O funkčních aspektech některých morfologických prostředků českého národního jazyka. *Stylistyka*, č. 9, s. 209–215. Dostupné z <https://czasopisma.uni.opole.pl/index.php/s/article/view/3958>. [cit. 25. 8. 2022]

Prameny

- ADÁMKOVÁ, P. a kol. (2018): *Komunikace v českém jazyce pro střední školy*. Brno: Didaktis.

Obrazová příloha

9. *Umění vzniklo v jeskyních. Teď jde o to, aby se tam zase nemuselo vrátit. (M. Růžička)*
Napište **příležitostný projev** k otevření nové galerie.

10. *Svatba udělá ze dvou lidí jednoho, totiž je určit, který z nich to bude. (H. L. Mencken)*
Představte si, že se váš nejlepší kamarád žení. Na večírku, kde se rozloučí se svobodou, máte pronést **přípitek**. Snažte se v něm hlavně pobavit posluchače.

11. Představte ostatním osobnost z oblasti kultury či sportu a svůj **oslavný projev** zakončete slovy ... a proto si ho/jí vážím.

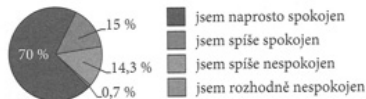
12. *První noc v novém bytě*
Napište krátký **příležitostný projev**, ve kterém přivítáte své nejbližší příbuzné na oslavě přestěhování do vlastního bytu.

13. *Kniha – nejlepší přítel člověka*
Napište **referát**, ve kterém ostatním představíte knihu, již jste nedávno četli nebo která vás nejvíc zaujala.

14. Představte si, že jste vyhráli volby do školního parlamentu. Předneste **poděkování** všem, kteří vás podpořili.

15. Využijte informace z níže uvedeného grafu a připravte jménem vedoucího pracovníka **příležitostný projev**, v němž zaměstnancům poděkujete za jejich přístup k zákazníkům.

Spokojenost zákazníků se službami
a přístupem pracovníků firmy XY za rok 2013



16. Na internetu nebo v odborné literatuře vyhledejte informace o tématu, které vás zajímá. Pro spolužáky si připravte na toto téma **prezentaci**. Nejprve si zapíšte základní osnovu, pak zkuste vytvořit prezentaci v PowerPointu.

17. Představte si, že máte zahájit festival u příležitosti Dne boje za práva lidí s handicapem. Najděte na internetu informace o české či zahraniční osobnosti, která statečně bojuje se svým handicapem. Připravte si **oslavný projev**, v němž vyzvete k účt k postiženým a tuto osobu použijete jako příklad.

SLOH – FUNKČNÍ STYL ŘEČNICKÝ

Komunikace v českém jazyce pro střední školy © Didaktis 2014

77

ZKUŠENOSTI Z KOMPLEXNÍCH SEMINÁŘŮ ČEŠTINY PRO CIZINCE

Experience from Comprehensive Seminars of Czech for Foreigners

Marie Čechová

Abstrakt: V následujícím textu se pokusím podělit s čtenáři o své dlouhodobé zkušenosti s výukou češtiny cizinců, zvláště německých studentů v Německu a z opakovaných výzkumů osvojování češtiny u imigrantů v českých školách. V obou případech jsem shromažďovala nedostatky a chyby, jichž se studující dopouštěli, a následně předjímal jsem tyto jevy probíráním tak, abych předcházela jejich vzniku, přičemž jsem využívala, pokud to bylo možné, konfrontace s rodným jazykem studentů. Tyto jevy v příspěvku představím. K syntéze poznatků jsem využívala příruček Komplexní jazykové rozbor a Mluvnická a slohová cvičení.

Klíčová slova: komplexní jazykový seminář; komplexní jazykový rozbor; nedostatek/chyba; interference; konfrontace; falešní přátelé; modely větných konstrukcí; porozumění × neporozumění a nedorozumění.

Abstract: In the following text, I will try to share with readers my long-term experience with teaching Czech to foreigners, especially German students in Germany. There I led comprehensive language seminars for more than twenty years. At the same time, I conducted research on the acquisition of Czech by immigrants in Czech schools. In both cases, I collected the shortcomings and mistakes made by the students and then anticipated these phenomena by discussing them in such a way as to prevent their occurrence, using, as far as possible, confrontation with the students' native language. I will introduce these phenomena in the paper. To synthesize knowledge, I used the manuals Complex Language Analyses and Grammar and Stylistic Exercises.

Keywords: complex language seminar; complex language analysis; deficiency/error; interference; confrontation; false friends; models of sentence constructions; understanding × misunderstandings and miscommunication.

Při vedení komplexních, závěrečných seminářů v německé Žitavě u studentů češtiny na Vysoké škole technické před státními zkouškami jsem pracovala metodou komplexních jazykových rozborů. Tam jsem více než dvacet let vedla komplexní jazykové semináře (od počátku 90. let až do r. 2011). Současně jsem prováděla výzkumy osvojování češtiny u imigrantů a v dřívějších i dalších letech vedla výuku cizinců na FF UK v Praze.

Pro výuku v závěrečném semináři v Německu jsem volila metodu komplexních jazykových rozborů (KJR), protože dobře **prokomponovaný jazykový rozbor umožňuje studentům pochopit jazykový systém v jeho složitosti, vidět vzájemné vztahy mezi různými jazykovými jevy** (např. syntaktickými a morfologickými, mezi slovnědruhovým charakterem slova a jeho větněčlenskou platností, umožňuje odstranit izolaci poznatků na jednotlivé jazykové plány, ale také tak ověřit rozsah znalostí a dovedností, jejich využití v řečové praxi. S KJR jsem pracovala ovšem nejen tam.

Texty pro KJR byly voleny z různých komunikačních a stylových oblastí (psané i mluvené), od jednoduchých sdělení prostěsdělovacích až po složité texty odborné, aby vyhovovaly studentům různé úrovně. V první části příspěvku představím zhruba postup při těchto rozbořech (podrobněji viz Komplexní jazykové rozbořy, 1996, s. 7—37), v druhé části shrnu vlastní zkušenosti (nejen) z nich plynoucí.

1. Komplexní jazykový rozbor zahrnuje všechny druhy rozbořů, postupuje od nejvyšších rovin k rovinám nižším a odtud zpět k celku textu, aby nezůstalo u pouhé rozbořové mozaiky:

- I. a) identifikaci komunikační situace,
b) úvodní charakteristiku textu (pod názvem rozbor výstavby textu),
- II. rozbor syntaktický (vedle tradičního syntaktického rozbořu i syntaktický rozbor nadvětný),
- III. rozbor lexikální a slovotvorný,
- IV. rozbor slovnědruhový a tvaroslovný,
- V. rozbor zvukové a grafické stránky,
- VI. stylovou charakteristiku textu (včetně stylové charakteristiky použitých jazykových prostředků).

I když se vyčleňuje samostatný rozbor zvukový a pravopisný (viz V. část), jsou stránka zvuková i pravopisná příležitostně přiřččovány k těm druhům rozbořů, kam patří svým charakterem (interpunkce k syntaxi, vznik skupin souhlásek na morfologickém švu ke stavbě slova a tvoření slov, k morfologii).

Hledisko sémantické se uplatňuje průběžně v jednotlivých družích rozbořu,

není tedy vytčeno jako samostatný druh rozboru, ale proniká všemi jako základní princip.

Postup při rozboru textů je algoritmizován, obsahuje vždy stejné kroky, tj. úkoly téhož druhu, za každým úkolem formulovaným jako otázka následuje odpověď.

Analýza není chápána jako konečný cíl výuky, nýbrž jako metoda, která má rozmanité cíle, mezi jiným je metodou napomáhající rozvoji vyjadřovacích schopností a aktivit studentů při řešení úkolů konstrukčních.

Jazykový projev mluvený, ale i psaný se realizuje v určitých komunikačních podmínkách — je situačně začleněn, proto se nejprve **identifikuje komunikační situace**. Mezi komunikační podmínky patří časové, místní a šíře prostorové okolnosti, v nichž komunikace probíhá. Ptáme se například, které okolnosti lze z textu identifikovat, co se o nich dovídáme, jak ovlivňují komunikaci, tzn. usilujeme o určení místa, doby, prostředí projevu, ale i vyjadřovaného děje. Řeč někdo vytváří (produkuje) – autor (mluvčí), ten se k někomu obrací – k adresátovi, něco jí sleduje — má nějaký komunikační záměr (např. informovat partnera komunikace, ovlivnit ho...). Při komunikaci se tedy uplatňuje funkční a pragmatické hledisko (tj. zřetel k účelu, cíli projevu a k účastníkům komunikace). Někdy je projevu přítomno více osob, na ně se třeba řeč přímo neobrací, nejsou tudíž přímými partnery komunikace, aktéry, ale jejich přítomnost patří také k podmínkám komunikace. I oni jsou jejími účastníky, třebaže „němými“, i oni mohou svou pouhou přítomností komunikační událost ovlivňovat: všímáme si tedy kontaktů, postojů, emocí účastníků komunikace.

Na základě textu se dozvídáme, kdo je např. autorem textu, ptáme se na uplatnění mluvčího a na jeho postoj k adresátovi, k ostatním účastníkům komunikace, k textu... Uvažujeme o tom, komu je text určen, jakou reakci u adresáta vzbuzuje, zda je v souladu s očekáváním autora projevu apod. Sledujeme, které společné znalosti a zkušenosti musejí autor a adresát mít, aby projev chápali shodně. Co je (může být) vynecháno, a přesto si komunikanti rozumějí, naopak čemu při vynechání určité informace v textu příjemce nerozumí a proč...

Po rozboru zapojení textu (úryvku) do komunikačního kontextu a určení komunikační situace zpravidla následuje **charakteristika výstavby textu**: všímáme si, jak je text utvářen, jakou má strukturu, z kterých větších i menších celků se skládá, jak tyto části spolu souvisí, jak na sebe navazují a čím je tato návaznost vyjádřena (může ovšem zůstat i nevyjádřena).

Sledujeme stavbu textu a jeho členění na tematicko-obsahové a kompoziční jednotky (odstavce, vyčlenění názvu textu...) i jejich vztahy. Součástí všech těchto činností je stanovení podílu jazykových prostředků na vyjádření vlastností textu.

Sledujeme **postup při výstavbě textu**. Ptáme se např. na dějovou linii textu, na

to, jak je vyjadřována, jak děj a text, vyjadřující jej, postupuje, jak je rozčleněn, popř. jak bychom ho mohli rozčlenit jinak a co by se tím změnilo; čím je zajištěna nebo naopak narušena přehlednost textu. Důležitá je proto volba tematických posloupností, posuzujeme, zda a do jaké míry je text konzistentní (soudržný), čím je tato konzistence vyjadřována, kterými gramatickými a lexikálními konektory, časovými a prostorovými orientátory je zajištěna návaznost uvnitř textu, popř. návaznost s jinými texty (intertextovost) nebo se situací mimo text, event. jak návaznost vyjádřit lépe (uvažujeme, zda jde o text ukončený, nebo o úryvek z delšího projevu, a z čeho jsme to poznali). Pak se pokoušíme doplnit ho tak, aby vznikl text celistvý, ale i naopak určujeme, kterou část textu můžeme vypustit, aniž by došlo k podstatné ztrátě sdělnosti.

Do této části rozboru řadíme i **klasifikaci textů**. Ta vyúsťuje ve stanovení druhu textu, žánru, slohového postupu, nebo jejich kombinací, střídání. Při analýze každého textu uplatňujeme ty „parametry“, jež se v daném textu projevují výrazně, popř. jejichž absence se projevuje výrazně, tzn. že přítomnost $\times$ nepřítomnost jistých jevů je pro daný text významná, je příznakem jeho charakteru.

Všechny druhy rozboru zde nebudeme komentovat, protože jsou běžně známy. Zastavíme se až u závěrečného, završujícího, stylistického rozboru, který bývá v praxi omezován často jen na lexikální prostředky.

Stylistický rozbor uzavírá jazykové rozborův v tom smyslu, že využívá výsledky ostatních analýz (komunikační situace, výstavby textu, rozboru syntaktického, lexikálního, slovtvorného, tvaroslovného, zvukového a pravopisného), navazuje zvláště pak na rozbor komunikační situace a výstavby textu. Znalost této situace a orientace ve výstavbě textu, poznávání jeho charakteristických jazykových rysů (podle jednotlivých jazykových plánů) umožňuje provést důkladnější analýzu stylistickou. Rozbor tak má rámcovou výstavbu.

Při aplikaci stylového hlediska nezapomínáme na funkčnost. Proto se zaměřujeme na to, proč se určité věci v textu říkají tak a ne jinak. Posuzování stylové stránky textu můžeme v zásadě realizovat dvojím způsobem. Buď sledujeme, které prostředky jsou užity, a od toho přecházíme k úvaze, čeho se tím dosahuje, např. jaký účinek má jistý prostředek, čeho jím autor dosáhl, nebo postupujeme od dosaženého efektu a naopak se ptáme, jak ho bylo dosaženo. Rozbor je vhodné zakončit vzorovým přednesem ukázky, při němž by se mělo projevit celkové pochopení textu.

2. Některé zkušenosti, především, ale nejen z komplexních jazykových seminářů

Vlastní **materšský jazyk** cizince nebo jím osvojený druhý jazyk mohou sehrát **důležitou roli při počátečním zvládnání češtiny**. Je pochopitelné, že se nej-

snadněji a nejrychleji domluví Slováci, Poláci, Ukrajinci, Rusové a imigranti ovládající některý slovanský jazyk. V další etapě ovládnutí češtiny, zvláště písmem, mívají však východní a jižní Slované značné potíže vyplývající z odlišné grafiky, z odlišné fonetiky i z množství tzv. falešných přátel mezi slovy (srov. česky × rusky *pitomec*, česky × srbsky *prkno*, ...), ale **falešné přátele** (zrádná slova) nacházíme i mezi češtinou a němčinou (*die Bank* označuje nejen banku, ale i lavici, slovo *šajba* / < *die Scheibe* / označuje vedle kotouče vysokou šarži (nejen ve vojenství), české slovo *měsíc* označuje nebeské těleso i kalendářní měsíc, na rozdíl od němčiny: *der Mond* × *der Monat*. Těmto rozdílům věnujeme ve vyšším stupni osvojování speciální pozornost, včetně rozdílů stylistických.

Ze zkušenosti víme, že **ve vyšším stadiu studia je blízkost jazyků příčinou větších interferencí než jazyková nepřibuznost**, takže např. studenti ovládající některý z jazyků východoslovanských nebo určitých jihoslovanských mají velké problémy s grafikou: jde o záměnu písmen označujících různé fonémy (y, u, p, c, H, B...). Tyto a další zavádějící podobnosti jsou pramenem defektní znalosti češtiny. Proto je třeba **interferenční jevy probírat konfrontačně**: Máme-li před sebou studenty německého původu, východiskem může být němčina, např. s jejím předložkovým spojením v 3. pádě *zu Hause* a v 4. pádě *nach Hause*, jež si cizinec musí pamětně osvojit jako celek, jako odpověď na otázku *kde* a *kam*. Na dotaz *kde?* odpovídáme v češtině *doma*; na dotaz *kam?* *domů*, v obou případech se odpoví adverbii, od původu ustrnulými podobami jmennými. Odtud postoupíme dále: Na otázku *kam* se odpovídá v češtině předložkovým tvarem v genitivu (do lesa, do školy), v akuzativu: *kam pokládáš sešit?* (na stůl), na otázku *kde* tvarem lokálu, *kde jsi?* (v lese), *kde leží sešit?* (na stole). Tak vysvětlíme studentům, že tam kde němčina musí vystačit systém čtyř pádů na všechny pádové funkce, má čeština k dispozici systém sedmi pádů. Přes jisté shody jsou tedy zde základní rozdíly.

Různé **obraty** včetně frazeologických je vhodné **cvičit** tak, že je studující vkládají do komunikátu **jako panely**, když předtím je cvičili samostatně, memorovali. Sama jsem to zakusila a ocenila při studiu němčiny, když jsme např. do různých výpovědí vkládali spojení *von Zeit zu Zeit* (jež odpovídá českému *čas od času*, 'občas'), tím jsme si natrvalo spojení osvojili, přijali ho do svého idiolektu. Aktualizovaně jsem se setkala v řečové praxi s podobou *čas za čas*, nikoli *od času k času*, což by byl přesný překlad. Modelově jsem spojení využila ve výuce Němců.¹

Při produkci řeči mají cizinci problémy s výslovností specificky českých hlásek

¹ Ve frazeologickém semináři v Česku jsem měla vedle Němek Polky. Práce s Němkami byla nesrovnatelně obtížnější, protože metaforické obraty bylo nutno podrobně objasňovat, kdežto Polky většinou – pro příbuznost nejen jazykovou, ale i mentální – „kapírovaly“ podstatně rychleji.

(zubodásňové ř, r), Němci pak i s postižením znělostních rozdílů souhlásek (splývá jim *b* a *p*, *d* a *t*...), např. Bulhaři s odlišením a výslovností *h* × *ch*, asijským žákům jsou zcela cizí některé hlásky běžné v evropských jazycích. Obecně potíže působí české souhláskové skupiny, zvláště se sykavkami – cizinci tak někdy vkládají mezi skupinu souhlásek samohlásky (*lišice*, *jesem*, *prošli jsme vesí*). Tyto jevy mohou zavinit nepochopení a nedorozumění spíše než neortoepická výslovnost specifických českých hlásek.

Zaměřujeme se tedy zvláště na výslovnost těch fonémů, kterými se liší jazyk mateřský cizince od češtiny, např. u Němců tedy na odlišnost znělých a neznělých souhlásek. Jejich zaměňování v poslechu i v produkci projevu přetrvává dlouho, protože německá výslovnost těchto hlásek není tak diferencovaná, viz nedostatečné užívání znělých a naopak užívání nadměrné: *spálili* místo *šbalili*, v psaném projevu: *hotnotami* místo *hodnotami* × *uposlehli* místo *uposlechli*, *výdvarného* místo *výtvarného*, *výled* místo *výlet*. Dbát je třeba na odlišování měkkých a tvrdých souhláskových písmen – *s ramení* místo *s rameny*, *příjemních* místo *příjemných*, *posledným* místo *posledním*, *lesnýmý* místo *lesními*, setkali jsme se záměnami slov podobně znějících, jež mohou být nositeli sémantických diferencí a v řeči pak nedorozumění (*zachumlal* se – *zamuchlal*, *vymýcený* – *vymytý*).

I v grafice jde o **zachycení pojmenování a výpovědi tak, aby měly vypořádací hodnotu**. Od samého počátku nelze usilovat o bezchybné psaní podle Pravidel českého pravopisu, tj. např. o odlišování *-i/-y* v koncovkách, o přesné užívání velkých a malých písmen, o to jde ve vyšších stádiích výuky. Důležité je, aby nedocházelo k záměně písmen tak, že vznikají jiná slova (*mraky* – *draky*, *bály* – *vály*, *váží* – *vaši* – *vaší* – *vážný*...). Němci mají zřetelný sklon (vlivem mateřštiny) k nadužívání velkých písmen (*Venkovské nádraží*).

I němečtí studenti, stejně jako východoslovanští a jihoslovanští mají **problémy s kvantitou** a vůbec **s diakritikou** (píší: *prazdninach*, *nadraži*, *nejaky*, *uplně*, × *vzáli*, *podívali se*, *bíla prúta zíma*), a to proto, že němčina ani některé další jazyky ji nerealizují, přitom kvantita v češtině je významonosná, srov. *dal* × *dál*, *rána* × *raná*, *domu* × *domů*.

Ve výuce se často zapomíná na **paralingvální jevy**: intonace, přízvukování slovní i větné, už výše zmíněná kvantita samohlásek (vrství se na sebe přízvuk a délka samohlásek), tj. fonické kvality vyšší i nižší úrovně, nesou dlouhodobě rysy cizosti. Nutno počítat i s tím, že nadměrný výskyt dlouhých samohláskových písmen u určitých slovesných tvarů a u deverbativních substantiv je způsoben vlivem dlouhé samohlásky v infinitivu základového slovesa: *hráčky* místo *hračky* < hrát (si), *spáli* < spát, *stál* se < stát se, ale i naopak, krátká samohláska v odvozenině vlivem krátké infinitivní: *s usměvem* < usmát se, usmívat se. Chyb v diakritice přibývá, je-li ve víceslabičném

slově několik dlouhých samohláskových písmen a několik souhláskových písmen s háčky (*skřipající schody, dřevěné hračky*).

Zaměříme se na **identifikování slova v kontextu**, neboť v něm je slovo po stránce fonetické pouze potenciálně samostatné: Závažné problémy při porozumění hraje **rozpoznání hranice slov**, zvláště krátkých jdoucích v toku řeči za sebou bez samostatného přízvuku a pauz, tzn. především rozpoznání předložky a předpony, tedy slova a morfému (viz *sekny lížila* = se k ní blížila, *po skočilsí*. Přízvukové takty vyslovované vcelku (bez pauz) matou posluchače a pisatele tak, že neidentifikují hranice slov. A tak se jim stává, že za jedno grafické slovo považují několik krátkých slov jdoucích po sobě (*dáseto...*), zvl. předložek a zájmen (*naně, proně...*), pomocných tvarů sloves u sloves plnovýznamových (*bylbych četl*).

Jindy naopak **nadmíru slova parcelují**, zvláště předpony vzniklé z předložek chápou jako samostatná slova (*na děje, pro dražit se*). Pochopitelně tyto chyby jsou velmi frekventované u slov, jež studenti neznají, nebo jež se jim nepodaří z kontextu vyčlenit. Místo *otcovy rady* psali *otcovy hrady, otcovy hradí*, ale i *od co vyhráli, od co vyhradí*, místo *vzájemně: v zájemě*, ale i *v zájem je*, plurálový tvar *objevů* nadměrně dělili na dvě slova: předložku a jméno *o běvu*, spojení *s lidmi* naopak psali jako jeden slovní celek *slitmi*.

Proto je třeba **při probírání slovní zásoby i způsobů tvoření slov** nepostupovat nahodile jen podle témat, ale ve vyšším stadiu výuky **postupovat systematicky podle onomaziologických kategorií** (viz M. Dokulil např. in *Čeština – řeč a jazyk*, 2011). Pochopení principů slovo tvorby může totiž mnohonásobně rozmnožit slovní zásobu studenta, neboť ten pak na základě analogie „tvoří“ nová slova. Např. pojmenování prostředků činnosti příponou *-dlo* od sloves: *držet – držadlo, mýt – mýdlo, lepit – lepidlo, mazat – mazadlo*. Přitom se stává, že studenti mechanicky vytvářejí v jazyce neexistující slova: *věšet > věšadlo* místo *věšák*, obdobně *zametadlo, zameták* místo *smeták*. Je tudíž třeba postupně poukazovat na synonymii a homonymii jazykových prostředků, např. přípona *-ák* označuje nejen prostředky: *smeták, zouvák, mrazák, větrák*, ale i osoby podle vlastnosti: *chudák, bídák*, podle místa bydliště: *Pražák, Kladeňák*. Dále je třeba ve vyšší fázi výuky srovnávat např. slova s příponou *-dlo* a jí odpovídající zdvojnásobiny na *-tko*: *zrcadlo* a *zrcátko*, ale poukázat i na odchýlné významy takto tvořených slov: *kukátko*, jiné je *kukadlo/kukadla* (oči), *mluvítko* × *mluvidlo/mluvidla...*

Systematický systémový postup vyžaduje studium gramatiky: Je potřeba postupovat **podle paradigmát neproduktivnějších typů jmen**, či **podle pádů** (teoretikové se neshodnou o přednosti toho kterého způsobu). Ve vyšším stadiu výuky studentům pomáhá, vycházíme-li z toho, že jistá zakončení signalizují jisté mluvnické typy. Např. zakončení na *-a* nejčastěji signalizuje femininum, *-o, -í* neutrum, koncovka *-ách*

signalizuje 6. p. pl., *-mi*, ev. *-ma* 7. p. pl. Hrozí sice nebezpečí nadměrné analogie: *v lesu* jako *v hradu*, to však na nižších stupních ovládnání (do úrovně B1) nevadí.

Také k rozeznávání tvarů u **sloves** přispěje **znalost typických zakončení**, koncovka *-m* často signalizuje 1. osobu sg. (event. pl., kromě sloves 4. třídy typu *prosit*, *sázet* a 5. tř.), *-te* 2. os. pl., podle koncového *-t* lze poznat infinitiv. Jak to vypadá v praxi: studentka uvedla novotvar *řícit* místo *řici*. Pochopila, že infinitiv se tvoří pomocí *-t*, a tak připojila jeho produktivní koncovku za neproduktivní zakončení *-ci* (tu neznala), aplikovala svou neúplnou znalost způsobu tvoření infinitivu, tím došlo k redundanci, k užití obou infinitivních morfémů *-ci* i *-t*.

Důsledné **rozlišování a užívání** abstraktnějších kategorií a složitějších jevů, např. **slovesného vidu** nebo **zvrtných slovesných podob**, vyžadujeme až od vyspělých studentů, protože v těchto případech většinou v běžné komunikaci nehrozí nebezpečí nedorozumění. Komunikační situace a kontext pomohou k přesnější identifikaci (*probouzím se* × *probouzím* (syna)). Až do nejvyšší úrovně trvá právě nerozeznávání zvrtnosti sloves a zvrtnosti slovesných tvarů, častěji studenti zvrtné *se* vypouštějí (*vydali jsme do hor, jsme rozhodli o místo jsme se rozhodli*). V nejvyšším stupni studia, na úrovni C2, kdy už se téměř nerozliší cizinec a rodilý mluvčí, signálů cizosti ubývá – nadále však zůstává občasná záměna vidu, výše probrané chybějící nebo nadbytečné zvrtné morfémy (*hráli místo hráli si*).

I na vyšším stupni zvládnání češtiny silně působí **interference** s mateřským či jiným jazykem **při zvládnání stavby větné**, nejen souvětné, např. studenti užijí jednoduchého záporu místo dvojího (*nikdy budeme si vzpomínat*). Potíže působí např. i záměna předložek (*u nádraží* místo *na nádraží*) spolu se záměnou výrazu (*šli jsme do spánku brzy*, srov. *šli jsme brzy do postele, šli jsme brzy spát*).

Vyučující by neměl zapomínat při probírání stavby věty ani na **přízvučná a nepřízvučná slova** – na postavení nepřízvučných zájmenných tvarů *mi, ti, si, se* a nepřízvučných slovesných tvarů *jste, bys, by...* (*Najednou byli jsme na osamělé mýtině*). Jejich první místo ve větě nebo na jiném přízvučném místě signalizuje cizince. V tomto i jiném případě je třeba **pracovat s modely větných konstrukcí jako s panely** (typ *scházet se, setkat se s někým* × *potkat někoho*) při **respektování principu aktuálního členění věty**, jímž se čeština odchyluje od řady jazyků.

Stupeň **komunikační kompetence**, porozumění textu, **se ověřuje v odpovědích na otázky** vztahující se k textu a vymezením významu nosných slov v textu se vyskytujících. Přitom se však vyžaduje i jistý stupeň schopnosti vyjádření, takže nejde o zjištění jedné kompetence, ale o několik kompetencí: nezapomínat na chápání obsahu textu při poslechu; pěstovat schopnost orientovat se v textu čteném s vyhledáváním a užíváním klíčových slov, nesoucích sémantickou zátěž; pěstovat schopnost odpovídat na otázky vztahující se k textu – s používáním v něm užitých slov, a to v tvarech

přiměřených smyslu otázky a zároveň se zřetelem ke stavbě odpověďové výpovědi; ale rovněž učit se tvořit otázky týkající se smyslu výpovědi v slyšeném i čteném textu a i na ně (si) odpovídat s užitím strukturované výpovědi: východisko – jádro výpovědi.

Němečtí studenti se často při složitějších otázkách uchýlovali v odpovědích k němčině, protože jejich vyučující je nevedli soustavně k běžnému plynulému českému projevu, takže průběžně se obraceli k rodnému jazyku. Tomu je třeba předcházet tak, že se postupně přechází od výkladů německých k výkladům v češtině; nejpozději od 3. ročníku už by měla být čeština i základním prostředkem metakomunikace. To se týká nejen studentů německých.

Pokusila jsem se představit některá zjištění vyplývající ze studia české řeči a poznatků u studentů cizinců o češtině, především poukázat na problémy, s kterými jsem se při jejich vedení potýkala a jak je řešila. Na mezinárodní konferenci Čeština a ostatní jazyky, konané v Praze r. 2022, se obdobná tematika vyskytla v několika příspěvcích, takže je zřejmé, že je to problematika velice aktuální. I tento text byl na ní přednesen.

Výběr z literatury

ČECHOVÁ, M. a kol. (1996): *Komplexní jazykové rozbor*. Praha: SPN.

ČECHOVÁ, M. (2012): *Řeč o řeči*. Praha: Academia.

ČECHOVÁ, M. (2017): *Život s češtinou*. Praha: Academia.

ČECHOVÁ, M. – ZIMOVÁ, L. (1999–2000): Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny. *Český jazyk a literatura* 50, s. 214–219.

ČECHOVÁ, M. – ZIMOVÁ, L. (2002/3): Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů. *Český jazyk a literatura* 53, č. 4, s. 179–184.

ČECHOVÁ, M. – ZIMOVÁ, L. (2004/5): Pravopisné problémy žáků-cizinců (ve srovnání s českými žáky). *Český jazyk a literatura* 55, č. 2, s. 59–67.

HASIL, J. (2011): *Interkulturní aspekty multikulturní komunikace*. Ústí nad Labem: UJEP.

HRDLÍČKA, M. (2019): *Kapitoly o češtině jako o jazyku nematěřském*. Praha: Karolinum.

NEKULA, M. (2021): Čeština ve světě. Slovo úvodem. *Naše řeč*, 104, s. 281–283.

NEKULA, M. (2021): Čeština v Německu – jazyk v kontaktu a izolaci v „generaci exil“. *Naše řeč*, 104, 359–375.

STYBLÍK, V. – ČECHOVÁ, M. (2007): *Stručná mluvnice česká. Mluvnická a slohová cvičení*. Praha: SPN.

PROPAGACE V RÁMCI HRÁČSKÝCH VIDEÍ NA YOUTUBE

Advertising in Let's Play Videos on YouTube

Radka Holanová

Abstrakt: Text se zabývá persvazivními prostředky v let's play videích na YouTube věnovaných hře Minecraft, které jsou užívány v komerčních částech videa. Propagace v hráčských videích má formu upozornění na vlastní reklamní předměty, placené spolupráce zapojené do recenzí, unboxing videí či studio tours apod. Jazykové prostředky s účelem persvaze jsou velmi podobné samotnému popisu hry, reklama se snaží s okolním textem co nejvíce splynout. Časté je mj. užití anglicismů, sociolektismů, prostředků obecné češtiny, intenzifikátorů, exklamací, citoslovcí či tykání.

Klíčová slova: Minecraft; YouTube, youtuber; persvaze; jazykové prostředky.

Abstract: The text deals with persuasive means in let's play videos on YouTube focused on Minecraft videogame, which are used in commercial parts of the videos. Advertising in let's play videos is usually in form of pointing out the youtuber's merch, paid partnership (barter) employed in reviews, unboxing videos, studio tours etc. Language means used for the purpose of persuasion are very similar to the description of the game process itself, we recognize the effort to make advertising merge with the surrounding text as much as possible. Among the frequently used means let us highlight anglicisms, sociolectisms, common Czech means, intensifiers, exclamations, interjections or being on first-name terms.

Keywords: Minecraft; YouTube; youtuber; persuasion; language means.

Úvod

Děti a mladí lidé ve svém volném čase aktivně využívají sociální sítě, od útlého věku tedy konzumují videoobsahy různého charakteru (Kopecký, Szotkowski,

2019). V našem textu jsme se zaměřili na server YouTube, který má mezi menšími dětmi velkou oblibu mimo jiné i proto, že se na něj není nutno registrovat a nemá žádné omezení věku konzumentů.¹

V rámci terénního výzkumu mezi dětmi (7–12 let) jsme stanovili skupinu oblíbených českých youtuberů, kteří se věnují online hře Minecraft. Tito youtubeři (tzv. letsplayeři) průběh svojí hry s vlastním komentářem streamují nebo jej zaznamenávají a nahrávají na YouTube (Kopecký, 2014), produkují videa s návody na hraní her (tzv. tutoriály) apod. Sledovali jsme YouTube kanály českých youtuberů s přezdívkami Nakashi², Bouchal, Hejlovec, SirYakari, Pedro a Gejmr. Tito youtubeři jsou dospělí muži a mezi dětmi jsou vnímáni jako celebrity. Pro laika mimo hráčskou komunitu je jejich vyjadřování často na hranici srozumitelnosti a bývá označováno jako slang či sociolekt.

V našem textu si všímáme různých forem propagace, kterou youtubeři do svých videí zapojují. Zkoumáme i videa, která nejsou primárně hráčská, ale přímo s nimi souvisí, konzumují je stejní diváci, jsou umístěna na stejném kanálu nebo se třeba sama spustí při automatickém přehrávání dalšího videa (typ. unboxing, recenze apod.). Konzumující děti si podle našich zkušeností často vůbec neuvědomují, že se jedná o reklamu. Nutno ovšem zmínit, že i když si dítě uvědomí, že sleduje reklamu, nemá to příliš velký vliv na omezení touhy dítěte po propagovaném produktu (Vavříčková, 2010, s. 32).

1 Dosavadní výzkum v oblasti jazyka hráčů počítačových her a youtuberů

Jedním z prvních, kdo se zabýval osobitým, rychle se rozvíjejícím diskurzem kolem počítačových her v českém prostředí, je J. Hoffmannová (1998). Přestože vychází „pouze“ z tištěného materiálu, velmi dobře se jí podařilo vystihnout specifické vyjadřování v této oblasti. Zaměřuje se nejen na lexikální prostředky sociolektu „pařanů“, ale postihuje celý diskurz komplexněji. Sleduje kombinaci technické vyspělosti, hravosti a (jazykové) kreativity, neformálnosti či vlivu sci-fi a fantasy. Všímá si, že hráči se pohybují v simulovaném stylizovaném světě, čemuž odpovídá i stylizace až exhibicionismus při jejich vyjadřování.³

¹ Stranou ponechme možnost nastavení YouTube Kids jako prostředku rodičovské kontroly, ta bývá využívána pro menší děti, než je naše cílová skupina.

² Srov. záměrné užití homonymie v přezdívkách. K jazykové kreativě viz Chýlovou, 2018, s. 66.

³ Srov. též Hoffmannová et al. (2016) a Hoffmannová et al. (2019) k typickým znakům mluvených projevů obecně.

Z dalších lingvistů, kteří se tématem zabývají, uveďme K. Kopeckého (2014). Kopecký se věnuje písemné komunikaci na chatu přímo při hře Minecraft, zaměřuje se zejména na přejatá slova, ale též poměrně komplexně charakterizuje samotnou hru Minecraft jakožto edukační prostředek a všímá si jeho možných přínosů. H. Chýlová (2018) zkoumá jazyk youtuberů a vlogerů v obecné rovině. Popisuje jazykové prostředky ve videích nejsledovanějších českých youtuberů (příčemž námi zkoumaní letsplayeri do sféry jejího zájmu nespádají). Mezi charakteristickými rysy vyjadřování youtuberů vyzdvihuje snahu o nekonformnost a hybridizaci jednotlivých konverzačních žánrů či smazávání hranic mezi nimi. S. Schneiderová (2021) se zaměřuje na frazémy v jazyce youtuberů. Zdůrazňuje, že s jazykovou tvořivostí youtuberů zejména v rovině slovotvorby a lexika poměrně dosti kontrastuje jistá stereotypnost vyjadřování, a to především v rovině textové a syntaktické. Uvádí, že jazyk youtuberů představuje slang mladých. A naopak, vyjadřování youtuberů se přenáší na současnou mladou generaci. „Jak mluví youtubeři, mluví mnoho mladých lidí mezi sebou, rozumí si“ (Schneiderová, 2021, s. 430). L. Baloušová (2019) se zabývá zapojením fenoménu youtuberingu do procesu jazykového vyučování, a to s ohledem na obsah syntaxe.

Zájem o téma počítačových her je patrný zejména mezi obhájenými kvalifikačními pracemi. Jazyk hráčů počítačových her je sledován na elektronických psaných textech získaných na internetových diskusních fórech či v tištěných časopisových textech o počítačových hrách, tedy na textech „o hraní“ (Zejbrlíková, 2013), ale též na elektronické psané komunikaci přímo při hře (Kubala, 2016), na vzorcích mluvené komunikace při hře (Schönbauerová, 2014) či na obou posledně zmiňovaných zároveň (Kraus, 2022).

Samostatným tématem je počítačová hra jakožto prostor pro reklamu, jímž se v českém prostředí (ovšem bez jazykového zaměření) zabývá Becková (2012), ze zahraničních autorů k advergamingu srov. např. Moore, E. (2006) či Marolf (2007). Studie zaměřená na jazykové prostředky persvaze v let's play videích dosud nevznikla.

2 Charakteristika jazykového materiálu, komentář průběhu hry

Jak už jsme zmínili výše, letsplayeri ve svých videích komentují samotný průběh vlastní hry.

Reklamní část bývá do těchto videí umně zakomponována, aby se co nejvíce podobala okolnímu textu (jazykově i graficky), nejprve tedy charakterizujeme videa v obecné rovině a velmi stručně shrneme prostředky, které nám v průběhu shro-

mažďování jazykového materiálu připadaly pro komentování vlastní hry nejvíce charakteristické. Tyto prostředky bývají totiž hojně využívány i v propagačních pasážích nebo těmto pasážím tvoří okolní kulisu, a dotváří tak jejich charakter, podporují jejich účinek.

Jedním z typických rysů analyzovaných komunikátů je stírání hranic mezi projevem soukromým a veřejným a také mezi připraveností a nepřipraveností komunikátu. „Mnohá videa mají působit jako nepřipravená, improvizovaná, jiná přes veškerou přípravu vykazují rysy nepřipravenosti“ (Chýlová, 2018, s. 65).

Někteří ze sledovaných youtuberů jsou zcela anonymní, známe pouze jejich hlas, příp. kreslenou podobu obličeje. Pokud je na obrazovce skutečná tvář mluvčího, oční kontakt s divákem je většinou minimální, hráči soustředěně sledují obrazovku svého počítače, jsou zabíráni boční kamerou a jen chvilkami do ní pohlédnou. Obličej mluvčího je umístěn v malém boxu a hra probíhá na velké obrazovce. Mluvčí komentuje svoji hru prakticky nepřetržitě, máme podobný dojem jako při poslechu sportovního komentáře. Komentář hry je charakteristický kontinuální velmi rychlou mluvou (pro diváka mimo cílovou skupinu mnohdy téměř nesrozumitelnou⁴), často doprovázenou též nedbalou výslovností⁵, přehnanými exklamacemi⁶, smíchem, výkřiky či různými zvuky. Hráči komunikují převážně nespisovně, a to na všech relevantních jazykových rovinách.

2.1

Pro zkoumané komunikáty je typické užívání slov cizího, zejména anglického původu, která přejímají české přípony a koncovky⁷: *Šotnu* ((=Shotnu)) *moba*. / *Hitnu ovci*. / *Máme tady čestku* ((chestku)). / *Můžu vykcraftit* ((vycraftit)) *diamantový*

⁴ Možná i proto jsou některé pasáže videí doplněny výraznými titulky.

⁵ V některých videích je mluva pomalejší, ale jeví se jako sestřihaná, trhaná, s nepřírozenou intonací. Jako by každá věta, či dokonce každé slovo byly nahrány izolovaně.

⁶ Autorka tohoto textu jakožto osoba mimo hráčskou komunitu a mimo cílovou skupinu při sledování těchto videí pociťuje fyzické příznaky stresu: zvýšený tlak, zrychlený dech, stažené svaly v oblasti břicha. Klade si otázku, jaký vliv mají videa s vysokou mírou citově vzrušených zvolání na cílovou skupinu, tedy převážně malé děti.

⁷ Při prepisu textu jsme se inspirovali manuálem pro korpus Dialog (Kaderka – Svobodová, 2006), ovšem ponecháváme velká písmena na začátku předpokládaného větného celku a ve vlastních jménech. Exklamace značíme vykřičníkem. V případě přejatých a částečně adaptovaných slov uvádíme zvukovou podobu slova a pro srozumitelnost do dvojité závorky uvádíme psanou verzi, kterou hráči obvykle užívají při písemné komunikaci a která vychází z anglického pravopisu. Míra grafické adaptace mezi nimi není ovšem jednotná. Zavedená přejatá slova mimo oblast daného sociolektu zapisujeme ortograficky (*oh yes*, *oh my God* apod.). Jednotlivé příklady oddělujeme lomítkem.

prase. / Torčky ((Torchky)) všude! / Já se spawnu ((spawnu)) tady. / enšantovanej ((enchantovanej)) meč / náky divný poušny ((potiony)).

V rámci vzrušené hry jsou časté již zmiňované exklamace a jejich iterace, typické pro funkci expresivní/emotivní (*Chci ho zabít! Chci ho zabít! / Von prostě umí lítat! Von prostě umí lítat! Tak to je krutý! / Ale ne! Ale ne! Už dou na mě!*), typicky v kombinaci s intenzifikátory (*To je dobrý... to je... ty vogo... hodně dobrý! / Tak tohle je šílenost! Naprostá šílenost! / Vevnitř je to mega pěkný. Mega povedený.*). Při popisování skutečnosti jsou užívána nespisovná adjektiva (*Tak to je hustý! / Mně se to strašně líbí, ten jeho ocásek. Ten je krutej.*). Z intenzifikátorů jsme zaznamenali zejména silné nadužívání výrazu *extrémně*: *Von je extrémně silnej! / Tak to bylo extrémně hustý!* Frekvence zvolacíh vět je skutečně velmi vysoká: *Tady to je! Konečně! Pane bože! / Tady je malý pegasátko! / On ničí bloky! On ničí bloky! / Náš fight bude legendární!*

Neustále probíhá evaluace průběhu hry. Charakteristické je užívání inkluzivního plurálu, takže se divák stává součástí procesu hry: *Tak tady máme pěknou jeskyni. Tak se do ní podíváme. / Uděláme tady dva moby. To už známe, že jo? Teď se mrknem do té tajný místnosti. Tohle je povedený. / Musíme se trošku dohýlovat ((dohealovat)). A jdeme dolů, no. Nepřetržitost komentáře způsobuje, že mluvčí občas komentuje naprosté banality (srov. studio tour, kap. 4.3.1), mluva je jednotvárná, výrazy i celé výpovědi se opakují: *Co máme tady? Tohle vypadá hodně hustě. Jak se tam dostanu? / Hele, kráva... ahoj krávo.* Kontinuálního popisu procesu je docíleno mimo jiné řečnickými otázkami či jakousi samomluvou: *Co to je? Kalcit? / Mám postel? Jo. / Podaří se mi ho získat? Nepodaří! / A co když je hitnu? / To vypadá zajímavě. To je asi nějaký jídlo. / Teď by se měla teleportovat. Jo, teleportuje se! Dobrý!* Mluvčí sám sebe chválí za dobrou hru, nebo ji naopak kriticky hodnotí, povzbuzuje se, uklidňuje se, sdílí s diváky pocity napětí, strachu či úlevy: *Oh yes, kámo! Máme bod! Ty krásu! / Let's go! Je to easy! Oh my God! Ó můj bože! / Tak, mám další železo. Pěkně, jo, najs ((nice)). / Oukej! Du na to. / Kde je moje slepice? Vona chtěpla! Neeé!!! Ne, ne, ne. Zachráníme ji. / No, oukej, každopádně nevadí, no, nevadí. / Tak tohle se mi teda nepovedlo... / Oukej, to není dobrý, to není dobrý. Co to bylo za zvuk ještě k tomu? To vůbec není dobrý, dámy a pánové. Oukej, musíme zdrhnout.**

Hra je nezřídka doprovázena citoslovci či jinými doprovodnými zvuky mluvčího, časté je také užití částic (*Óóóóó, to je cool! / Najs, bum bum bum! / Ajaj, a už je tady. / Hele, sněžný lišky, wow, a tady ještě malá liška. / Kráva spadla a ...ua?... ale ne! / What?!!!! / Ty vogo!*). Velmi nesourodé je *WTF, oukej, dámy a pánové...* (srov. využití částic a citoslovců v unboxing videích, kap. 4.3.5.). Zajímavý posun pozorujeme u lexému *reálně*, které bývá používáno podobně jako částice *fakt, vážně*: *To jako reálně?!!!! / Von mě reálně hitnul!*

S neformálností vyjadřování kontrastuje oslovení diváků, které bývá naopak dosti formální, zejména na začátku videa: *Dobrý den, dámy a pánové a Vážení přátelé...* Někteří youtubeři však volí originální oslovení, pozorujeme jazykovou kreativitu (*Zdravím všechny gejmrovce a gejmrovkyně.*). V průběhu hry se objevuje oslovení lidí (*Lidi, tohle je krutý! / To nedává smysl, lidi!*). Lidské postavy ve hře jsou pak nejčastěji označovány jako *týpek*, *týpeček* a *týpka*.

Vulgární vyjadřování je spíše výjimečné. Produktoři reflektují, že většinu publika tvoří děti a není v jejich zájmu, aby jim rodiče konzumaci videí zakazovali. (*Ten týpek byl tak vychcanej, že udělal jednu věc. Von z toho udělal zeď. Pěknej šmejď.*) Častější je užití dysfemismů (*Chcípni, potvoro!*) či eufemismů (*Chci eliminovat jednoho vesničana*). Ojedinele se setkáme i s deminutivy (*To jsem nečekal, že ve strašidelnym videjku někdy uvidim něco takhle hezkýho. / když dáte ten lajčík...*).

Mluví se snaží kontinuálně udržovat komunikaci s recipienty, aktivizovat je, vyzývá je, aby s ním vstupovali do interakce, čehož posléze využívá i v rámci reklamní komunikace (viz dále): *Tyjo, ale reálně mě zajímá, dámy a pánové, dejte mi dolů do komentářů, jestli máte taky nějakou zkušenost v nové verzi s Herobrinem anebo třeba s nějakou jinou mytickou postavou. / Nevim no, dejte vědět dolů do komentářů, schválně co si myslíte vy.*

3 Persvazivní prostředky reklamy

3.1

V rámci herních videí na YouTube „letsplayeři“ nejčastěji propagují prodej **reklamních předmětů**, které jsou spojeny s jejich vlastní značkou a kupují si je jejich fanoušci (tzv. **merch**).⁸ Typicky se jedná o trička, ponožky, kšiltovky, klíčenky, hrnky, náramky apod. Příznačné je, že reklamní část plynule navazuje na herní část bez jakéhokoli intonačního či zvukového předělu, grafický předěl bývá minimální. Reklama má co nejvíce splynout s okolním prostředím. Pro upoutání pozornosti bývají použita zvolání či řečnické otázky: *Koukejte se, co mám právě na sobě! / Chceš být oblečený stylově a luxusně se skvělou značkou?*

⁸ Obvykle je možno pod každým videem nalézt webové stránky, kde se dá merch koupit, dále odkaz na instagramový profil, e-mailovou adresu pro zaslání nabídek spolupráce atd. Někteří youtubeři též uvádějí značky počítačů, na nichž hrají, techniku, s níž točí videa apod. Pod videi také najdeme pokyn ve smyslu *Dej lajk a odběr, pokud se ti video líbí!* (viz dále). Protože se ale nejedná o mluvený projev, dále se touto oblastí nezabýváme.

Youtubeři se netají tím, že svůj merch propagují pravidelně, upozorňují na něj téměř v každém videu: *Jo, ale ještě než se na to vrhneme, tak ti chci připomenout, že mám merch. / Pravidelně připomínám, že na mém ninja e-shopu go merch tečka cé zet lomeno cé es lomeno hejlovec nebo první odkaz dole v popisku mám novinky.*

Jestliže pro hru je typický inkluzivní plurál (kap. 2.1), tak v reklamních částech výrazně převládá tykání, častý je imperativ. Recipient má mít pocit, že se youtuber obrací přímo na něj, je s ním v osobním kontaktu: *Tak zavítej na e-shop a objednej si něco i pro sebe do své ninja skříně.* Využívá se apelu na příslušnost ke skupině, snahy „patřit do rodiny“ a být svému oblíbenci blíž, udělat mu radost: *A byl bych rád, kdyby sis něco koupil a přidal se do naší extrémně dobře vycvičený ninja rodiny. / Takže rozhodně doporučuju ten merch si koupit, zaprvý tím podpoříte mě a celou tadytu sérii a zadruhá tím budete mít fakt extrémně pěknou nostalgickou vzpomínku na všechny ty vaše pocity spjatý tady s tou sérií. / No a přesně pro vás, pro moje věrný fanoušky, sledující, dlouhodobý odběratele, podporovatele anebo prostě lidi, co mě maj rádi a maj rádi tadytu sérii, tak jsem k týhle příležitosti připravil můj úplně první limitovanej merch ever.*

Jak vidíme i v předchozí ukázce, mluvčí se snaží vyvíjet tlak na rychlost jednání, vydává omezené edice zboží, argumentuje nepostradatelností propagovaného předmětu: *A rychle! Nikdy nevíš, kolik zbejvá kusů. / Tak šup, leť si něco objednat / a doporučuju rychle, dokud je to teda k dostání, protože je jenom limitovanej počet a limitovanej čas na nákup / Mám tam i starší věci, které určitě je potřeba mít doma jako: kšiltovky a tak dále a tak dále.*

Odměnou za koupi předmětu může být zdánlivé získání určité schopnosti či výhody: *Objednej si tam něco, ať už tričko, mikinu, kšiltovku, plavky anebo herní podložku, se kterou se automaticky staneš profíkem. / Objednej si třeba i herní podložku, která ti zajistí hnedka automaticky výhru ve hře.* Pořízením propagovaného předmětu se zvýší společenský status osoby ve skupině, ojedinele je kladen důraz na nepřilíš pozitivní jevy jako chlubení či touha po získání co nejvíce pozornosti na sociálních sítích: *Nejenomže je tam příjemnej materiál, ale můžeš se tím rovnou i chlubit na Instagramu a budu ti to lajkovat nejenom já, ale dalších sto padesát tisíc členů naší ninja rodinky.*

Pro lepší představu kombinace prostředků uvádíme jeden souvislý úsek textu. Vidíme v něm typické prostředky jako tykání, imperativy, neformální oslovení, prvky obecné češtiny, anglicismy, řečnickou otázku či tlak na rychlé jednání, které jsou koncentrované ve velmi krátkém úseku textu a tím svou účinnost intenzifikují:

Hnedka tam nalítej, brácho, protože spouštím novej kousek merche. Vo co de? To uvidíš sám, ale jedná se o letní kolekci, tak tam upaluj, ať ti to náhodou ostatní ninjové nevyprodej.

3.2

Další způsob, kterým youtuberi vydělávají, jsou reklamy, které se divákům zobrazují před videem, po něm či v jeho průběhu. Čím více mají youtuberi diváků, tj. „**odběratelů**“, tím více je reklama placena. Proto pravidelně ve svých videích upozorňují diváky, aby jim video olajkovali či se stali stálými odběrateli jejich kanálu. Podobně funguje též tzv. zvoneček: pokud jej divák označí, do mobilního telefonu mu přijde oznámení pokaždé, když youtuberovi vyjde nové video: *Byl bych rád, kdybyste dali odběr, protože se snažíme dosáhnout 100 000 odběratelů do konce roku a vypadá to hodně nadějně. / Doufám, že se vám dnešní pořad bude líbit, a pokud ano, můžete zanechat lajk, odběr, zvoneček, všechny tyhlecky suprový věci. / Připoj se do týmu zvoneček, budu za to velmi rád / A dej odběr, protože 72 % lidí, co kouká na moje videa, nemá odběr. A to dělá velkou chybu, protože to trvá asi tak půl sekundy.* O důležitosti počtu odběratelů svědčí mimo jiné fakt, že např. youtuber SirYakari slibuje, že při dosažení milionu odběratelů odhalí svoji identitu a ukáže svůj obličej.

I zde je častější tykání (pro zdání osobního přístupu ke každému recipientovi), bývají použity imperativy, řečnické otázky. Celý proces je pak prezentován jako přínos pro recipienta, aby mohl sledovat další podobná videa: *Dej lajk, odběr přes zvonečky, pokud to tam ještě nemáš. A proč? Aby byly další videa z těchto podobných děsivých seedů z nové verze.*

Někdy pozorujeme snahu tuto repetitivní formulku ozvláštnit pokusem o (poněkud specifický) humor: *Takže dejte odběr, protože musím nakrmit tady moji rodinu deseti dětí, už umírají hlady, tak dejte prosím lajk a odběr. Díky moc, voni vám taky poděkují, pokud to přežijou... / Jednoduchým kouzlem můžu udělat ((tlesnutí)) a přehodil jsem to na místo, kde bydlím, pod mostem, ano, je to smutné, takže dejte odběr a lajk, abych si mohl koupit nový dům. Děkuju.*

3.3

Další formou reklamy je **placená spolupráce** s určitými firmami a propagace jejich zboží – v případě youtuberů „letsplayerů“ se nejčastěji jedná např. o sluchátka, kamery, mikrofony, herní židle, ale třeba i o deskové hry atd.

3.3.1

Placená spolupráce může vypadat například tak, že youtuber provází po svém studiu a popisuje svým příznivcům, jakou techniku používá, co má na stole apod. (tzv. **studio tour**). Tato propagace má v podstatě charakter klasického product

placementu. To, že se jedná o propagační účely, je patrné mimo jiné z toho, že název značky mluvčí uvádí pouze u některých produktů, jindy není značka vůbec zmíněna, např.: *Vedle tady mám stativ, ... klasika stativ prostě, na to dám svoji kameru, míří na mě, třeba když třeba dělám unboxingy...*

V případě produktu, který má být propagován, dojde nejen k uvedení značky, ale i k záběru kamerou na značku produktu. Popis používání produktu se jeví jako zdánlivě objektivní, produktor jej nevychvaluje nekriticky, zmiňuje např. i drobné vady. Zaznamenali jsme proreklamu typické užívání adjektiv (např. nadužívání výrazu *fajnový*), intenzifikátorů (*extra*), je zmiňováno mnoho technických parametrů z oboru IT (často s užitím sociolektismů):

Přijde mi, že ((mikrofon)) akorát trošičku nesedí úplně k mému hlasu, protože já mám takovej hlubší hlas, takovej hodně specifický a u mikrofonu je to hodně často vo tom, jaký vám sedí. Není to vo tom, že tenhle mikrofon je nejlepší, ale je to vo tom, že každý má náký zabarvení hlasu, každý má nákou hloubku, vejšku a tak dále a každému sedí nákej jinej, takže mám tenhle ten od Avermedie. Přijde mi velice fajnový. Je dynamickejš, myslím, a je to ix el árkovej ((XLR)) mikrofon, to znamená, že nemá připojení do úesběčka ((USB)) jako třeba můj předchozí mikrofon, /.../ ale musí bejt právě připojený do zvukovky, která to potom zpracuje a pošle do počítače. Takže tak. Pak tady mám od Avermedie eště jejich speciální rameno, který je velice fajnový, protože je extra tichý, extra dobře drží, a na tohleto rameno se dá třeba umístit i kamera. Je fakt jako bytelný, tohle mám fakt jako nastavený, utážený, takže velice fajn.

Z videí je patrné, že o některých značkách, s nimiž měl youtuber spolupráci dříve, také hovoří a udržuje je v povědomí publika; vyjadřuje se o nich pochvalně. Pravděpodobně s nimi chce udržet dobrý vztah a chce nechat otevřenou cestu k případné další spolupráci: *Na tomhle rameni mám mikrofon, který jsem používal předtím. Je fajnový, úesběčkový, dáte to do kompu, funguje to velice fajn, takže za mě úplně easy. / Co tady máme dále... to je kuřomet. To je ze spolupráce z Chiem. Kdysi dávno jsme dělali spolupráci, kdy tohleto na mě střílelo kuřecí stehýnka od Chia, což bylo skvělý. Mám ho tady pořád na stole, ještě jsem ho nedal pryč. Je to taková fajnová vzpomínka, i když zabírá místo.*

Některé úseky videí jsou pouhým popisem prostoru, divák má pocit, že je ve studiu přítomen, že získává detailní informace o studiu, které je obýváno jeho oblíbencem, cítí se mu blíž. Získává „skryté, zákulisní“ informace, vidí, co je za procesem vzniku jeho oblíbených videí. Mluvčí popisuje zdánlivě nedůležité maličkosti jako nepořádek, hračky na stole, které působí až úsměvně. (Kromě výše zmíněných jazykových jevů srov. též využití deminutiv nebo např. v současnosti mezi mládeží hojně užívaný výraz *random*.)

Pojďme dál. Tady, tady je prostě binec. Tady je... binec... Mám tady peněženku, mám tady náký věci... K tomuhle se ještě dostanu. Ale tady mám třeba takovýhle gumový hračky, který jsem dřív používal na streamy. Jsou to takový ty pískací slepice... prostě jenom tak pro srandu. Vobčas používám to prase, a tak dále. Prostě... prostě takový srandičky na stream. Mám tady nějaký nože, mám tady čtečku karet, prostě takový random věcičky, co se využijou.

3.3.2

Pokud je **placená spolupráce zapojena do hry** (ať už deskové, či videohry), explicitní zmínění, že se jedná o sponzorované video, má většinou charakter poděkování: *Jenom taková menší vsuvka, než začneme hrát, chtěl bych poděkovat Ravensburgru za sponzorování tadytoho videa a stejně tak budu rád za každý lajk, protože připravit tohle nám trvalo několik hodin, máme tady poměrně hodně kamer, mikrofonů a všeho, takže bude to takové, že nás to potěší, když dáte ten lajčík, případně odběr. Kanály kluků máte v popisku, ale teďka už deme hrát. /*

Ale chtěl sem, chtěl sem, ...chtěl sem hnedka takhle na začátku říct, že děkuju envídy ((NVIDIA)) za sponzorování tady toho streamu. Je to úplně nejlepší spolupráce, kterou můžu mít, jedna z nejlepších, určitě, protože na envídy grafických kartách tyjo frčím furt, tu značku mám hrozně rád, takže sem rád, že vlastně se mnou chtějí i spolupracovat.

Zaznamenali jsme též opakování informace o propagaci. Youtuberům pravděpodobně záleží na tom, aby byla jejich reklama dostatečně zřetelně označena, aby nemohli být nařčeni ze skryté reklamy: *Ještě jednou zopakuju, tady to video je sponzorovaný, aby to bylo jasné.*

3.3.3

Další formou propagace mohou být **recenze**. Z této ukázky, ale i z předchozích ukázek je patrné, že si mluvčí spolupráce s danou firmou velmi váží (*úplně nejlepší spolupráce, sem velice privilegovaný* atd.): *Tak, a pokud sledujete můj Instagram, tak jste si mohli všimnout, že Honor zase vypustil náký docela zajímavý novinky a já mám možnost a sem velice privilegovaný v tomhlectom ohledu být nejenom velkým fanouškem Honoru jako značky obecně, ale i mít s nima užší kontakt, a to, že mi pošlou občas sem tam na ozkoušení a na review nákej telefon. Dneska to jsou právě dvě novinky.*

Diváky zajímá především osobní zkušenost jejich oblíbence, chtějí vědět, v čem je produkt „zajímavej a v čem je super“: *Nebudu tady zabíhat do nějakých extrém-*

ních detailů, spíš zmíním to, co mně se líbí, to co mě zaujalo, a kdybyste chtěli, tak odkaz na oba telefony najdete dole v popisku. V těchto videích (na rozdíl od herních videí) udržuje mluvčí s divákem oční kontakt a prezentace produktu je mnohdy doprovázena velmi intenzivní gestikulací.

3.3.4

Reklama někdy může propagovat více firem najednou, je svým způsobem vícevrstvá. Tak je tomu např. v případě tzv. **kuřometu**, který je mezi příznivci youtuberů považován za výjimečný, až „legendární“. V tomto případě spolupracovaly společnosti Chio, Good Game a PrusaLab. Oblíbené video popisuje technické provedení stroje a explicitně přiznává, že se jedná o propagaci. Výdělek byl realizován formou zasílání emotes⁹ na platformě Twitch¹⁰:

Kontaktovali nás zástupci společnosti Chio a Good Game, že by chtěli něco speciálního pro svoji společnou marketingovou kampaň. A speciální to teda opravdu bylo! Chtěli po nás vytvořit dálkově ovládaný, plně automatický katapult se zásobníkem, který během hraní her bude metat kuřata přímo do pusy. Teda... kuřata... Myslíme chipsy Chio Fried Chicken. No a víte, co jsme jim na to řekli? Proč ne?! Kdo by si nechtěl zkusit metat kuřata po svých oblíbených streamerech?! Stačí na Twitchi poslat emote a náš kuřomet už se postará o zbytek. Mozkem celého systému je minipočítač Arduino rozšířený o různé funkce, jako je připojení k internetu skrz RaspberryPi. Jak podavač, tak katapult jsou poháněny krokovými motory z našich tiskáren Prusa i tři ((Prusa i3)). Všechno ostatní jsme si buď vytiskli, anebo vylejzrovali ((vylase-rovali)). /.../

3.3.5

Mezi herními videi jsme též zaznamenali reklamní formát, který bývá označován jako tzv. **unboxing videa**. Navazuje na klasickou herní pasáž a bez jakéhokoli

⁹ Obrázek podobný emoji, který lze za poplatek poslat na platformě Twitch. V našem případě po zaslání emotu na youtubera vylétly ze stroje chipsy ve tvaru kuřecího stehna. Srov. významově nadřazený pojem „donate“ (užívaný též na YouTube), kdy divák zašle určitý obnos peněz a na obrazovce youtubera se např. objeví text či zvířátko, ve studiu se mu rozsvítí či zhasne světlo apod. (Další možností, jak mohou diváci přispívat oblíbenému youtuberovi, je placené členství, kdy follower zasílá určitou částku pravidelně a za to pak má různé výhody, např. speciální odznaky či „nálepky“ v komentářích či přístup k vybraným videím.)

¹⁰ Internetová platforma určená pouze pro streamování, tj. kontinuální přenos audiovizuálního sdělení přes internet, obvykle v reálném čase.

předělu hrou zase pokračuje. Video je mj. označeno jako „mega soutěž“; pod ním je uveden přesný název značky sluchátek a odkaz na internetové stránky, kde by soutěžící mohli hledat odpověď na soutěžní otázku. Podobně jako u vlastních let's play videí i zde se jedná o kontinuální popis procesu rozbalování a používání, nalezneme zde zajímavá adjektiva a adverbia s intenzifikátory, která se řetězí a navzájem zintenzivňují (*absolutně nový ty nejlepší sluchátka*), citoslovce a doprovodné zvuky, anglicismy, ovšem mluva je zde spíše klidná, chlácholivá, mluvčí si výrazně užívá kontakt s produktem a sdílí svoje potěšení s recipienty. Produkt i recipienti jsou oslovováni, přičemž mnohdy není možné odlišit, ke komu se zrovna mluvčí obrací (*kámo*). Nejzajímavější jevy v uvedené části videa jsme zvýraznili:

Dneska to bude hodně speciální, protože, jak vidíte, tak tady mám absolutně epickou bedýnku, která vypadá extrémně skvěle, no ale hlavně je důležitý to, co je uvnitř. Úúúú, deme na to – první otevření... Ó yes, kámo, počkej, tak pod! Vy už asi možná tušíte podle tady toho letáčku – plakátku, co je uvnitř. Dámy a pánové, jsou tam absolutně nový ty nejlepší herní sluchátka od Steelseries a dost možná i vůbec, first edition. /.../ (ua) to bylo super, kámo. Hmhm. Tady to je řákej ten game deck. Na tohle sem hodně zvědavej. Tady tím si pak můžete různě ovládat a nastavovat ty sluchátka, hrozně pohodlně. Á, ty vypadaj mega pěkně, ty krásó, to se mi líbí, tady to. Jak je to takový kovový, takovej lesk pěknej. To víš, kámo! Chochocho. Krásně, krásně sedí na hlavě. Musím teda říct, že designově se extrémně povedly. Fakt se mi strašně líbí. Jsem zvědavej, jaký budou. /.../

V unboxing videích je proces propagace poněkud více zastřený než u recenzí. Mluvčí se snaží navodit dojem, že produkt mu někdo daroval, pracuje s tajemstvím, překvapením, napětím: *Tohle video je takový trošku netradičnejší na mym kanále, ale stala se mi taková docela dost zajímavá věc. A to to, že mi přišel tenhle ten speciální balíček. Ten balíček byl předem ohlášený a předem netuším, jestli mi ho poslal fanoušek, anebo nějaká společnost, ale tak či tak, ta věc se má tak, že mi někdo prostě jen tak na random poslal sluchátka, který by měly mít hodnotu kolem dvanácti tisíc. Já sem teda ten balíček otvíral, opravdu tam sou. /.../ Ty sluchátka sem ještě nerozbaloval, protože sem si řek, že z toho udělám unboxing, abych minimálně tomu člověku poděkoval á, /.../*

Co existuje lidstvo, byla tady vždycky jedna otázka. A ta otázka je: kdo, nebo spíš co je v týhlectý obrovský krabici, co mi přišla ((lomcuje s krabicí)) a co sem dával na Instagram. Všichni to chtěj vědět, všichni mě úplně hrozně prosí, co tam v tý krabici je. No a, vážení přátelé, dneska, dneska se do ní podíváme.

Divák má mít dojem velmi emocionálního, autentického prožitku, sledujeme proces seznamování s produktem, opět pozorujeme hojná citoslovce, zvolání, intenzifikovaná adjektiva, anglicismy. Neustále je udržován kontakt s divákem:

Ty brďo! Ty sluchátka sou lehký. Já vám to ukážu takhle na hlavě. Musim si je trochu nastavit. De to posouvání velice, velice smooth. To je úplně jakože oukej oukej. Chápu, za tu cenu. Aspoň to jako odpovídá... /.../ Ty brďo, sou mega pohodlný. Fakt hodně pohodlný. Ježíšmarja. Ta kůže úplně... tohleto by měla bejt pravá kůže mimochodem. Mrkejte na to, jak... / má takovej prémiovej feel.

Závěrem

Z našeho materiálu je patrné, že jazykové prostředky užívané v propagačních částech textu se od vlastního komentáře hry příliš neliší. Pozorujeme hojný výskyt anglicismů a sociolektismů, přehnané exklamace a celkově vysokou míru expresivity, kontinuální udržování kontaktu s recipientem a jeho aktivizaci (oslovování, řečnické otázky, imperativy) apod. Obecně se reklama snaží co nejvíce přizpůsobit okolnímu textu. Přesto jsou patrné drobné rozdíly, např. pro účely persvaze je užito více imperativů, tykání a naopak méně inkluzivního plurálu. V propagačních částech videí jsou přítomny typické reklamní prostředky (tlak na rychlý nákup zboží, získání výhod při jeho zakoupení, typická adjektiva a intenzifikátory atd.). Užití prostředky se navzájem liší dle „žánru“ propagace. Ve „studio tour“, „unboxing video“ či recenzi se objevuje více očního kontaktu a gestikulace než v jiných typech textu, „studio tour“ je dynamičtější z hlediska pohybu po studiu oproti statické hře, kdy je youtuber lokalizován u počítačové klávesnice a dynamičnost je do videa dodávána pomocí střihů či zvratů ve hře.

Je zřejmé, že ve videích je přítomna kromě referenční funkce též funkce fatická (mluvčí neustále udržuje kontakt s recipientem), funkce expresivní/emotivní (častá jsou zvolání, vyjadřování pocitů ze hry či z propagovaného předmětu atd.), dílčím způsobem též funkce estetická (jazyková kreativita), ale zejména pro reklamu podstatná funkce persvazivní. Námi analyzovaná videa tedy neslouží pouze k zábavě, ale mají recipienta ovlivnit, nasměrovat jej k nákupu propagovaných předmětů či darování peněz přímo youtuberovi („donate“, placené členství). Mají komerční charakter, přestože si to recipient, v našem případě dítě, vůbec nemusí uvědomovat, nebo tomu nepřikládá důležitost. Vliv takovýchto videí proto může být velmi různorodý a je třeba, aby si děti byly alespoň částečně vědomy potenciálních úskalí, zejm. nebezpečí závislosti, touhy po propagovaných produktech či po placené interakci s oblíbencem. Proto zdůrazňujeme důležitost mediální výchovy ve školách. Děti by měly znát zásady označování reklamy a placeného partnerství, měly by se orientovat ve způsobech výdělků youtuberů.

Youtubeři též působí jako mluvní vzory – mohou ovlivnit mluvu dětí a mladých lidí. V tomto ohledu ovšem není zcela zřejmé, zda videa ovlivňují děti/mládež, či

naopak jsou jejich mluvě přizpůsobována. Proces je pravděpodobně obousměrný (viz kap. 2). Zařazení jazykových prostředků z videí do běžné mluvy mládeže umožňuje vyjádření sounáležitosti se skupinou, vzájemnou kooperaci, porozumění. Z prostředků, které nejčastěji pozorujeme paralelně ve videích na YouTube i v mluvě mládeže, zmiňme např. rychlost mluvy, charakter oslovování (*kámo, lidi*), výrazný vliv angličtiny (*random, reálně, ever, Najs! What?*), anglické zkratky (*WTF*), způsoby intenzifikace (*mega, extrémně*), některé konkrétní neformální lexémy (*týpek, týpka*) a mnoho dalších. Při sledování dětí hrajících Minecraft jsme zaznamenali intenzivní nápodobu videí i v oblasti exklamací, intonace atd. Pro tato tvrzení máme ovšem k dispozici příliš malý vzorek jedinců, bychom mohli učinit relevantní závěry. Může to být nicméně námětem pro další, exaktnější zkoumání.

Z pozitivních aspektů youtuberingu v této oblasti zmiňme, že někteří influenceri/youtuberi odkrývají problematiku klamavé reklamy a bojují proti ní (např. Lukefry či Kovy).¹¹ Je pravděpodobné, že jejich neformální vysvětlení bude mít na mladé lidi větší vliv než např. výklad ve škole. Video, které by upozorňovalo na reklamu v námi zkoumané oblasti, jsme však u nich nenalezli.

Literatura

- BALOUŠOVÁ, L. (2019): Fenomén youtuberingu v praxi jazykového vyučování. *Didaktické studie*, ročník 11, č. 2, 2019, s. 111–117.
- BECKOVÁ, I. (2012): *Videohry jako prostor pro reklamu*. Bakalářská práce. Brno: FF MU. Vedoucí práce Mgr. Jaroslav Švelch.
- HOFFMANNOVÁ, J. (1998): Pařani a gamesy (Pokus o charakteristiku diskurzu počítačových her). *Naše řeč*, ročník 81, č. 2–3, s. 100–111.
- HOFFMANNOVÁ, J. – HOMOLÁČ, J. – CHVALOVSKÁ, E. a kol. (2016): *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
- HOFFMANNOVÁ, J. – HOMOLÁČ, J. – MRÁZKOVÁ, K. (eds.) (2019): *Syntax mluvené češtiny*. Praha: Academia.
- CHÝLOVÁ, H. (2018): Dynamika jazyka současných vlogerů a youtuberů. In *Spisovná čeština a jazyková kultura 2018: příspěvky z mezinárodní konference konané ve dnech 18. a 19. října 2018 na Univerzitě Palackého v Olomouci*. Olomouc: UP.
- KADERKA, P. – SVOBODOVÁ, Z. (2006): Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazyko-vědné aktuality*, ročník 43, č. 3–4, s. 18–51.

¹¹ Srov. též projekt ferovynfluencer.cz.

- KOPECKÝ, K. (2014): Specifika jazyka hráčů online hry Minecraft se zaměřením na přejatá slova. In *Jazyk – literatura – komunikace*. Olomouc: PF UP, č. 1 [cit. 19. 9. 2022] Dostupné na: <http://jlk.upol.cz/index.php/1-2014/category/27-clanky>
- KOPECKÝ, K. – SZOTKOWSKI, R. (2019): *České děti v kybersvětě (výzkumná zpráva)*. Olomouc: O2 Czech Republic & Univerzita Palackého v Olomouci, Centrum prevence rizikové virtuální komunikace.
- KRAUS, M. (2022): *Lexikum hráčů počítačové hry Minecraft*. Bakalářská práce. Praha: PedF UK. Vedoucí práce PhDr. Blanka Nedvěďová, Ph.D.
- KUBALA, L. (2016): *Analýza jazyka hráčů online hry Minecraft*. Bakalářská práce. Olomouc: PedF UPOL. Vedoucí práce Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.
- MAROLF, G. (2007): *Advergaming and In-Game Advertising: An Approach to the next Generation of Advertising*. Saarbrücken: Tennessee: Lightning Source Inc.
- MOORE, E. (2006): *It's Child's Play: Advergaming and the Online Marketing of Food to Children*. Menlo Park: Henry J. Kaiser Foundation, University of Notre Dame.
- SCHNEIDEROVÁ, S. (2021): Jazyk českých youtuberů s ohledem na frazeologii. In: Janovec, L. (ed.) *Svět v obrazech a ve frazeologii 2*. Praha: PedF UK.
- SCHÖNBAUEROVÁ, E. (2014): *Mluva hráčů počítačových her*. Bakalářská práce. České Budějovice: FF JČU. Vedoucí práce doc. PaedDr. Bohumila Junková, CSc.
- VAVŘIČKOVÁ, A. (2010): *Děti a reklama*. Liberec: Nový Bor.
- ZEJBRLÍKOVÁ, R. (2013): *Užívání jazyka v diskurzu počítačových her (tzv. diskusní fóra na internetu)*. Diplomová práce. Liberec: FP TUL. Vedoucí práce PhDr. Vojtěch Veselý.

Primární zdroje

- <https://www.youtube.com/c/NakashiGaming>
- <https://www.youtube.com/c/bouchaLmc>
- <https://www.youtube.com/c/HejlovecCz>
- <https://www.youtube.com/c/SirYakari>
- <https://www.youtube.com/channel/UCeT4d9P-M4O35E8Lzv38LCw>
- <https://www.youtube.com/c/PedrosGame>
- <https://www.youtube.com/c/GejmrEu>

K ZAPOJOVÁNÍ SUPRASEGMENTÁLNÍCH PRVKŮ V OFICIÁLNÍCH PROJEVECH

To Include Suprasegmental Elements in Official Speeches

Alex Röhrich

Abstrakt: *Mluvený projev je důležitým nástrojem dorozumění nebo přesvědčování v určitých profesích, například v učitelství, ale také v oblasti byznysu či v médiích. Článek se zamýšlí nad tím, jak se snaha vyhnout se projevu, a tudíž nedostatek zkušeností s oficiální veřejnou promluvou, může projevit v nedostatečné či nevhodné práci s některými suprasegmentálními složkami, zejména větným přízvukem.*

Na základě dlouholetých zkušeností s nácvikem veřejného projevu poukazuji na fakt, že problematickou částí realizace projevu nebývá u mluvčích stránka obsahová, ale spíš formální. K prostředkům, jejichž využívání klade na mluvčí značné nároky, patří ty v suprasegmentální rovině – vhodná segmentace na promluvové úseky a smysluplné zapojení větných přízvuků. Zvláště tehdy, má-li se jednat o profesionální projev.

Definujeme a diskutujeme základní pojmy jako přízvukový takt, promluvový úsek, a zejména větný přízvuk. Ten považujeme za klíčový prostředek orientace posluchače v promluvě a také za možný nástroj interpretace, kterou mluvčí svým posluchačům předestírá.

V závěru na příkladu konkrétního cvičení ukazujeme jednu z možných metod, jak se studujícími při výuce na FP TUL procvičujeme zapojování suprasegmentálních prostředků do projevu, tzv. moderátorské čtení.

Klíčová slova: *veřejný projev, profesionální projev, suprasegmentální prostředky, přízvukový takt, promluvový úsek, větný přízvuk*

Abstract: *Speaking is an important means of communication or persuasion in certain professions, such as teaching, but also in business and the media. This paper considers how the effort to avoid speaking, and thus the lack of experience with formal public speaking, can manifest itself in the inadequate*

or inappropriate handling of certain suprasegmental components, particularly phrasal accent.

On the basis of many years of experience in public speaking training, we point out that the problematic part of speech delivery for speakers is not the content but rather the form. The means whose use places considerable demands on speakers include those in the suprasegmental plane - appropriate segmentation into phonemic clauses and meaningful involvement of phrase accents. Especially if it is to be a professional speech.

We define and discuss basic concepts such as stress group, phonemic clause, and especially phrase accent. We consider the latter as a key means of orienting the listener in the speech and also as a possible tool of interpretation that the speaker presents to his/her listeners.

In the conclusion, using the example of a specific exercise, we show one of the possible methods of practicing the involvement of suprasegmental devices in speech, the so-called presenter reading.

Translated with www.DeepL.com/Translator (free version)

Keywords: *public speech, professional speech, suprasegmental means, stress group, phonemic clause, phrase accent*

1 Mluvený projev jako obtěžující disciplína

Moci a umět se vyjadřovat mluvenou formou patří k základním potřebám a mělo by patřit i k bazálnímu dovednostem uživatelů jazyka. Činíme tak každodenně a zalíbení v tom nacházíme obvykle v případech, kdy je takový projev soukromého rázu a není potřeba zabývat se nijak výrazně jeho formálními a leckdy ani obsahovými kvalitami. Mluvcím a posluchačům obvykle stačí, že dovedou navázat kontakt, případně se vzájemně pobavit, zkrátka že si rozumějí. U některých mluvčích však nastává zásadní problém, pokud se projev přesune ze sféry soukromé do veřejné.

Při přípravě budoucích učitelů a učitelek na katedře českého jazyka a literatury na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, ale i u těch, kteří učitelské zaměření nemají, se nejednou setkáváme s obavou, neochotou až nechutí, pokud mají vystoupit s delším připraveným projevem před publikem. Naše pozorování vychází z praxe na FP TUL více než desetileté, ale také ze zkušeností s výukou na FSV UK (od roku 1997) a rovněž z příprav profesionálních mluvčích mimo akademickou půdu, například vysoce postavených manažerů,

vedoucích oddělení, obchodních zástupců atd., kterými se zabýváme od roku 2001. U všech těchto skupin nejednou zaznamenáváme, že se mluvčí všemožně snaží takovýmto projevům vyhnout, přestože si veřejná vystoupení vyžaduje jejich profese. Tím se ovšem zvyšuje pocit frustrace z vlastního výkonu, pokud se strategii vyhýbání nepodaří dodržet stoprocentně. V případě budoucích učitelek a učitelů je nemožné, aby mluvený projev při výuce vůbec nepoužívali.

V tomto článku nechceme rozebírat příčiny, proč se lidé tak často snaží veřejnému mluvenému projevu vyhnout, přestože existuje nemálo nejen profesních situací, které si mluvenou formu sebe prezentace vyžadují. To je záležitost spíše psychologická. Rádi bychom se zamysleli nad tím, jak se snaha vyhýbat se projevu, a tudíž nedostatek zkušeností s oficiální veřejnou promluvou projevuje v práci s některými suprasegmentálními složkami, zejména větým přízvukem.

Za profesionální promluvu budeme považovat takové vystoupení, které se děje při oficiálních příležitostech, před přímým nebo zprostředkovaným publikem a zpravidla ne bez přípravy (srov. Čechová a kol., 2003). Člověka, který s takovýmto projevem vystupuje, označujeme jako profesionálního mluvčího.¹ Na veřejné vystoupení tohoto typu klademe určité nároky. Očekáváme například, že projev bude srozumitelný, strukturovaný, spisovný, relevantní, kultivovaný atd.² Některé z uvedených vlastností se vztahují spíše k obsahové složce projevu, další více k formální. Některé, jako srozumitelnost, k oběma.

Pokud bychom zcela deskriptivně pojali veřejný mluvený projev jako „dvousložkový“, tj. že má svou formu a svůj obsah, vyzorovali³ bychom u realizovaných připravených projevů, že jejich obsahová složka bývá, zejména u studujících, na velmi dobré úrovni. Jsou schopni osvojit si látku, strukturovat ji tak, aby byla srozumitelná publiku, přiměřená jeho očekávání atp. Naproti tomu složka formální v tomto ohledu zaostává. Pozorovat to lze například v dovednosti používat stan-

¹ Pojem profesionální mluvčí se neztíká zužuje na označování tiskových mluvčích nejrozličnějších subjektů a institucí. To ale považujeme za příliš omezené. Profesionálními mluvčími jsou v našem případě například také vyučující, novinářky a novináři pracující zejména v audiovizuálních médiích, úřednice a úředníci, političky a politici, případně herečky a herci atd.

² Tuto klasifikaci pěti základních vlastností používáme v předmětu Kultura mluveného projevu vyučovaném na KCL FP TUL jako základní propedeutiku. Seznam těchto vlastností jistě nemusí být konečný ani jediný. Některé vlastnosti, jako je například spisovnost, jsou příležitostí k vedení širší diskuse o této problematice se studujícími.

³ Ve výše zmíněném předmětu Kultura mluveného projevu, který vyučujeme na KCL FP TUL, i v podobném na IKSŽ FSV představuje závěrečný výstup veřejný, připravený a nečtený projev studujících na libovolné téma o délce 3–5 minut. Projevy jsou do značné míry odrazem individuality jednotlivce, takže jejich témata a obsahy jsou velice pestré. Zároveň se však ve vysoké míře objevují shody, zejména v určitých typech nedostatků.

dardní češtiny. Výrazným nedostatkem je artikulační provedení. Výslovnost bývá mnohdy implicitní i breptavá (Palková, 1997), na hranici srozumitelnosti, leckdy i za ní. Mluvěcí zkrátka používá formu projevu, jakou je zvyklý realizovat při běžném dorozumívání, při neoficiálních příležitostech, kdy ji zcela podřizuje principu jazykové ekonomie. „Hřeší“ na fakt, že lidé v jeho okolí, s kterými mluví nejčastěji, způsob jeho mluvení znají a rozumějí mu. Neschopnost rozlišovat mezi oficiální a neoficiální mluvou může být zčásti důsledkem nevědomosti. Mluvěcí mnohdy vědí o existenci rozličných kódů češtiny i o jejich platnosti, ale tyto znalosti bývají izolované, teoretické, nepropojené s konkrétními dovednostmi. Nezřídka je však nedostatečně zvládnutá forma mluveného projevu důsledkem mizivé praxe.

2 Suprasegmentální složky projevu jako klíč k úspěchu

Vedle výše uvedených slabých stránek, které se u různých mluvčích projevují v různé míře, se nejčastěji setkáváme s naprostou bezradností při práci se **suprasegmentálními složkami** projevu. Například v případě tempa si celá řada mluvčích uvědomuje, že je jejich tempo příliš rychlé (velmi zřídka pomalé), a že v důsledku toho rezignují na pečlivou artikulaci, na smysluplné používání pauz, na adekvátní práci s dýcháním. Dokonce ani v případě, že je na to při určitých příležitostech auditorium upozorní, nevěnují však řešení těchto problémů pozornost.

2.1 Důsledky rezignace mluvčího na segmentaci a dynamiku projevu

Jiným často se opakujícím jevem je rezignace na další suprasegmentální složky projevu, zejména nedostatečná nebo i nevhodná segmentace projevu na promluvové úseky se zapojením větných přízvuků. Spolu se slabikou definuje Palková tyto složky jako takové, které bude nejspíš publikum při percepci schopno rozpoznávat, registrovat (Palková, 1997, s. 269). Pokud mluvčí rezignuje na segmentaci svého projevu a na jeho dynamickou složku, důsledkem je především monotónnost jeho vystoupení. Jestliže je pak publikum vystaveno monotónnímu projevu, nezřídka ještě ve velmi rychlém tempu a s nezřetelnou artikulací, ztrácí rychle pozornost a ani výborná obsahová kvalita tomu nedokáže zabránit. V důsledku nedostatečné práce na formální složce projevu tak může přijít vniveč i jeho zajímavý obsah.

Uvědomujeme si, že vymezení pojmu promluvový úsek a zejména pak **větný přízvuk** může být komplikované. „*Tradičním pojmem větné prozodie je větný přízvuk. Označuje se tak zvuková prominence některých slov uvnitř výpovědi. Intuitivní motivace tohoto pojmu je silná a vychází především ze zkušenosti uživatele jazyka*

jakožto mluvčího, že při vytváření projevu některá slova zvýrazňuje. Přesnější vymezení pojmu větný přízvuk a jeho začlenění do rámce systematického popisu zvukové stránky věty (nutně opřené především o percepční zkušenost posluchače) patří dosud mezi otevřené otázky větné fonetiky“ (Palková, 1997, s. 164-165). Přesto však vědomá a systematická práce původce projevu především s větným přízvukem tvoří často distinkci profesionálního a neprofesionálního projevu.

Při výuce se proto snažíme o poněkud zjednodušené pojetí tohoto termínu, avšak ne izolované od dalších důležitých pojmů, kterými jsou přízvukový takt i výše zmíněný promluvový úsek. Vycházíme vždy ze základních definic těchto pojmů, jak s nimi pracuje Zdena Palková (Palková, 1997). Na příkladech pak ukazujeme studujícím možnosti začlenění do jednotlivých zvukových složek projevu a význam takovéto segmentace promluvy (nebo její neexistence) pro mluvčí samotné i pro posluchače.

2.2 Tři základní pojmy: definice a několik pozorování z praxe

Přízvukový takt chápeme v souladu s Palkovou. „Na základě slovního přízvuku může být v popisu souvislé řeči formulována elementární lineární rytmická jednotka, tzv. přízvukový takt (také fonetické slovo). Je to v zásadě skupina slabik podřízená jednomu slovnímu přízvuku. Jako rytmická jednotka je charakterizována kontrastem mezi přízvuknou slabikou a sousedními slabikami nepřízvuknými“ (Palková, 1997, s. 158). Pokud pracujeme s pojmem slovo, jak je u mnoha studujících, ale i laické veřejnosti obvyklé, není to při tvorbě i analýze promluvy šťastné. V projevu totiž existují slova, která nenesou samostatný slovní přízvuk, obvykle mluvíme o enklitikách. Typicky si pod tímto pojmem představujeme reflexivní pronomina *se* a *si*. V proudu řeči se zdaleka nejedná o jediná. „V lingvistice se často vyčleňují tzv. příklonky, tj. slova, pro která je typické, že nemívají přízvuk a zpravidla se přiklání k předchozímu slovu (např. *mi, ti, tě, si, se, mu, ho, to*)“ (Skarnitzl – Šturm – Volín, 2016, s. 119). Je tedy důležité vysvětlit, že někdy tvoří přízvukový takt dvě i více slov. Ne každé slovo je pak samostatnou rytmickou jednotkou. V případě výpovědi *Poznamenal si to do sešitu* dokážeme v grafické podobě spočítat pět suverénních slov, přízvukové takty jsou však jen dva *,poznamenalsito‘* a *,dosešitu‘* se slovním přízvukem na slabikách *po* a *do*.

Aniž by uživatelé jazyka dokázali definovat pojem slovní přízvuk nebo přízvukový takt, v běžném neoficiálním projevu podle našich zkušeností málokdy nad touto segmentací váhají nebo vyslovují jinak než s přízvukem na první slabice fonetického slova. To je také v souladu s ortoepickou normou (srov. Hůrková, 1995; Palková, 1997). Jakmile se však jedná o promluvu stylizovanou, tedy takovou, která má spl-

ňovat kritéria veřejného oficiálního projevu, pozorujeme u celé řady mluvčích, že začínou, zřejmě ve snaze zdůrazňovat některá slova, rytmicky oddělovat i slova jednoslabičná.⁴ Typické je to u jednoslabičných předložek. Ve výpovědi *Víkend strávíme v Rožnově pod Radhoštěm* je členění na přízvukové taktý v souladu s ortoepickou normou, *ˈvíkendˈ*, *ˈstrávímeˈ*, *ˈvrožnověˈ*, *ˈpodradhoštěmˈ*. Ovšem při hlasitém čtení takového textu či při jeho vyslovení jako součásti připraveného oficiálního projevu zaznamenáváme segmentaci *ˈvíkendˈ*, *ˈstrávímeˈ*, *ˈvrožnověˈ*, *ˈpodˈ*, *ˈradhoštěmˈ*, nebo dokonce *ˈvíkendˈ*, *ˈstrávímeˈ*, *ˈvˈ*, *ˈrožnověˈ*, *ˈpodˈ*, *ˈradhoštěmˈ*. Takováto rytmičace bývá často také doprovázena výrazným intonačním výkyvem taktů *ˈpodˈ* a *ˈradhoštěmˈ*, kdy předložka *pod* a slabika *rad* jsou výrazně nízké, kdežto slabika *hoš* výrazně zvýšená, slabika *těm* má pak opět tendenci klesavou. Proč je tento jev častý pouze ve stylizovaném projevu (mluveném tzv. z paměti nebo hlasitě čteném)? Mimo jiná vysvětlení se mluvčí, zdá se, domnívají, že pokud položí důraz na předložku, a nikoliv na následující slovo, vystoupí významově z textu právě předložka, nikoliv plnovýznamové slovo za ní. Jejich přesvědčení je ještě silnější v případě, když se slovní a větný přízvuk nacházejí na jednom taktu.⁵ Tento jev je například častý tam, kde předložka předchází číslovku, typicky v dopravních hlášeních rozličných rozhlasových stanic. (*K dopravní nehodě došlo na 12. kilometru dálnice D10 ve Směru na Liberec. – „kdopravníˈ*, *ˈnehoděˈ*, *ˈdošloˈ*, *ˈnaˈ*, *ˈdvanáctémˈ*, *ˈkilometruˈ*, *ˈdálniceˈ*, *ˈdédesetˈ*, *ˈvesměruˈ*, *ˈnaˈ*, *ˈliberecˈ*) Po vysvětlení problematiky dokáže řada mluvčích tuto segmentaci přehodnotit, ovšem setkali jsme se v praxi i s takovými, kteří ji při poslechu (i svého vlastního projevu ze záznamu) vůbec nedokázali rozlišit.

Je-li tedy přízvukový takt poměrně jednoznačná rytmická jednotka, pojem **promluvový úsek** je z hlediska aktivního užívání při segmentaci složitější. Pro odlišení promluvových úseků v proudě řeči je zásadní, zda je schopný zaznamenat je posluchač a jak. Mluvčí má udělat maximum, aby jeho segmentace byla zřejmá, avšak rozhodující je nakonec stejně posluchač. *„Také na strukturní úrovni věty lze v proudě řeči vyčlenit lineární zvukovou jednotku, tzv. promluvový úsek (...). Promluvový úsek je skupina taktů (v krajním případě jediný), kterou uživatel jazyka pocituje jako sounáležející intonační celek, a to nejčastěji na základě zvukové charakteristiky*

⁴ Výzkum, který by potvrdil tato naše pozorování exaktně, zatím k dispozici nemáme. Vycházíme z analýz tzv. paměťových projevů a hlasitého čtení studujících, které činíme od roku 1997. Při nich uvedený typ rytmičace zaznamenáváme s vysokou pravidelností.

⁵ V minulosti jsme též problém řešili s redaktory televizních zpráv, kteří jako důvod kladení přízvuku na předložku i slovo následující za ní uváděli jednak výše uvedený argument, případně poukazovali na neznalost pojmu přízvukový takt. Početná skupina však uváděla, že takovýto rytmický, ale s ním spojený i melodický průběh, „odposlouchali“ od starších kolegů a domnívali se, že se jedná o normu.

jeho hranice“ (Palková, 1997, s. 162–163). Délka promluvového úseku v češtině není striktně daná, povinné není ani jeho používání, ale pokud se realizuje, zásadní roli hraje vnímání významu daného úseku posluchačem.

Při výuce tohoto segmentačního nástroje promluvy vycházíme z faktu, že většina mluvčích dokáže vyčtené rozčlenit na smysluplné části. Obvykle při tom respektuje syntaktické členění. Takzvaně klesá hlasem, činí meziúsekový předěl tam, kde vidí nebo předpokládá interpunkci.⁶ O významu interpunkce pro členění textu mluvčím se zmiňují i Volín a Skarnitzl v publikaci *Segmentální plán češtiny*. „Jako úplně první zachytý bod může sloužit představa, že prozodické členění je naznačeno interpunkcí. Je to sice představa až trestuhodně zjednodušující, ale jako didaktická pomůcka může mít své opodstatnění. Tam, kde píšeme tečku, dvojtečku nebo středník, je nejvhodnější umístit hranici předělu vyššího řádu, čárka může znamenat jak slabší hranici (promluvový úsek nižšího řádu), tak i silnější. Záleží na mnoha kontextových faktorech“ (Volín – Skarnitzl, 2018, s. 78). Takové členění ob stojí, pokud je záměrné, nejedná-li se o nevědomý automatismus. Neplatí totiž vždy, že promluvový úsek se rovná jedné větě, podobně jako to bylo mezi slovem a přízvukovým taktem. I když nezřídka bývá v jednom promluvoovém úseku obsaženo více vět, může nastat i situace opačná. První případ nacházíme například v tomto souvětí: *Uvědomili si, jak dlouhá cesta je ještě před nimi. Ze syntaktického hlediska máme před sebou dvě věty (hlavní a vedlejší), jež je možno oddělit i zvukově |,uvědomilisi| ,jakdlouhá‘ ,cesta‘ ,je ještě‘ ,přednimi‘*, ale také to nutné není, takže schéma vypadá |,uvědomilisi‘ ,jakdlouhá‘ ,cesta‘ ,je ještě‘ ,přednimi‘. Jedná se tedy o dvě věty, ale jeden promluvový úsek. Volba je na mluvčím, což odpovídá fakultativnosti promluvového úseku, kterou jsme zmínili výše.

Druhý případ může reprezentovat následující věta: *Podnikatel Vladimír Stehlík už nadále není neomezeným pánem na Kladně*. Realizace promluvoových úseků může být rovněž dvojitá – |,podnikatel‘ ,vladimír‘ ,stehlík‘ | ,užnadále‘ ,není‘ ,neomezeným‘ ,pánem‘ ,nakladně‘ a |,podnikatel‘ ,vladimír‘ ,stehlík‘ ,užnadále‘ ,není‘ ,neomezeným‘ ,pánem‘ ,nakladně‘. U prvního příkladu je zřejmé, že jediná věta se zde rozpadla na dva promluvové úseky.

Rovněž většina posluchačů dokáže určit, kde mluvčí text dělí. Signálem jsou pauzy, určitý melodický průběh takového úseku, roli může hrát i to, že mluvčí

⁶ Při výuce na KCL FP TUL používáme test segmentace promluvy v následující podobě. Studujícím předložíme napsané souvětí o několika větách, které má poměrně zřetelnou syntaktickou strukturu. V textu není uvedena interpunkce. Poté studující vyzveme k přečtení souvětí tak, aby hranice úseků byly pro posluchače zřetelné. Neprováděli jsme nikdy exaktní výzkum, ale naprostá většina studujících při prvním čtení segmentuje souvětí na promluvové úseky zcela nebo z velké části v souladu se syntaktickým členěním.

se obvykle v meziúsekovém předělu nadechne. Palková uvádí, že shoda mezi posluchači je při označování úseků poměrně značná (Palková 1997, s. 290). Zcela shodnou zkušenost máme i z výuky, a to jak na univerzitě, tak i mimo ni u laických posluchačů. Posluchač se na mluvčího „podvědomě spoléhá“, že s členěním na promluvvé úseky zachází systémově. „Slova, která k sobě logicky patří (např. přívlastek a substantivum, příslovce a adjektivum) budou příslušet do jedné zvukové fráze, zatímco slova s menší vzájemnou vazbou, mohou spadat pod odlišné fráze. Důsledek pro posluchače je zřejmý: vhodně členěná promluva bude snadněji pochopitelná a bude nabízet méně míst, kde by mezi mluvčím a posluchačem docházelo k odlišné interpretaci“ (Skarnitzl – Šturm – Volín, 2016, s. 120). Ve výše uvedeném příkladu jednoduché věty s Vladimírem Stehlíkem se například jako nestandardní bude vnímat, pokud by se do dvou promluvvých úseků rozdělilo spojení *neomezeným a pánem*. ‚Podnikatel‘ ‚vladimír‘ ‚stehlík‘ ‚užnadále‘ ‚není‘ ‚neomezeným‘ ‚pánem‘ ‚nakladně‘. Pokud se mluvčí dopustí nesystémového použití, bývá to posluchačem vnímáno jako lapsus. „Zvukové členění člení textu na úseky, které jsou z hlediska významu výpovědi smysluplné, posluchač považuje za kritérium „správnosti“ projevu a schopnosti mluvčího“ (Palková, 1997, s. 296).

Jak jsme už naznačili výš, patrně nejproblematičtější termínem v teoretickém přístupu k suprasegmentálním prozodickým prostředkům je tzv. **větný přízvuk**. Toto zvukové centrum promluvvého úseku je podle našich pozorování klíčem k orientaci posluchače ve struktuře mluveného textu. Zvláště na významu nabývá tehdy, kdy je mluvené slovo jediným zdrojem informací, posluchač například nemá doslovně psaný podklad, díky němuž by se mohl orientovat sám, kupříkladu tak, že by se v napsaném textu pracovalo s vertikálním členěním textu.

Někteří autoři, jako například Palková (Palková, 1997), používají pojem významový (větný) přízvuk pro to, co jiní označují za důraz (Krčmová, 2009), případně jen přízvuk (Daneš, 2009). Posledně jmenovaný uvádí. „Zvuková povaha jevu zvaného přízvuk nebyla dosud uspokojivě vysvětlena: novější fonetický výzkum, v navázání na starší bádání, uvádí v pochybnost intenzitní (dynamickou) teorii přízvuku“ (Daneš, 2009, s. 357). Ve snaze o jasnou definici pak říká: „Aniž bychom se pokoušeli otázku přízvuku vyřešit, můžeme říci, že přízvukem rozumíme obecně jistý stupeň prominence (výraznosti), s jakým je nějaký prvek promluvy pronášen. V každém úseku je jedno slovo, resp. takt, jehož přízvučná slabika představuje zvukové centrum celého úseku“ (Daneš, 2009, 357). Za klíčovou pro výraznost pak Daneš považuje intonaci.

3 Větný přízvuk jako prostředek orientace posluchače a pobídka mluvčího k interpretaci textu

V tomto článku nechceme zpochybňovat vztah mezi větným přízvukem a intonací, i když máme za to, že důležité jsou i jiné typy tvorby a recepce prominence.⁷ Chceme jen dát k dispozici výsledky svého dlouholetého pozorování při výuce projevu. Vyplývá z něj, že mluvčí, který nezdůrazňuje žádnou část promluvového úseku, použije obvykle jako první „zbraň“ proti jednotvárnosti výraznější stoupavě klesavou intonaci. Obvykle se projeví v závěru úseku, na jeho posledním taktu. (Zde například výše uvedená výpověď *Víkend strávíme v Rožnově pod Radhoštěm.*) Takovýto intonační průběh však není vědomý, jedná se spíš o navyklý způsob jeho používání. Posluchači ho pak často při analýzách hodnotí negativně. Pokud mluvčí zapojí do prominence výrazněji jiné prostředky, zejména dynamiku (sílu hlasu) nebo tempo (obvykle mírné zpomalení), případně změni distribuci větného přízvuku na jiná místa promluvového úseku, dosáhne výsledku, který může být nejen výraznější, ale také není monotónní.

Při výuce veřejného projevu proto nejprve akcentujeme uchopení větného přízvuku jako jednotky dynamické – nesené změnou dynamiky hlasu, případně signalizované jemnou změnou tempa. Je možné zapojit také zvýraznění artikulace, zejména tam, kde u mluvčích není dost zřetelná. Teprve po zvládnutí tohoto pojetí se vracíme k intonaci, jak o ní v souvislosti s větným přízvukem píše Daneš.

3.1 Větný přízvuk a význam

Klíčové pro náš text je, že se větný přízvuk pojí s významem sdělení. Jsme si vědomi, že toto pojetí je do určité míry zjednodušující, protože vztah větného přízvuku a významu sdělení nemusí být podle mnohých autorů přímočarý. Z hlediska vztahu větného přízvuku a významu uvádí Nový encyklopedický slovník češtiny tři typy. Jedná se o tzv. **poziční přízvuk**. „*Mluvčí slova (taky) zvýrazňuje především v závislosti na jejich pozici, nikoli na významu. Tento typ přízvuku bývá automatizován na posledním, případně na prvním a posledním taktu v úseku. Přispívá k zřetelnosti rozčlenění na promluvové úseky (...)*“ (Palková, 2017, heslo Větný přízvuk). Takové pojetí odpovídá faktu, že se pojem větného přízvuku pojí s aktuálním členěním

⁷ Prominenci zde míníme zdůraznění, kterého lze dosahovat různými prostředky. Skarnitzl, Šturm a Volín ve své publikaci poukazují na své exaktní výzkumy, z nichž je patrné, že prominence je relativní, tj. posluchač ji zaznamenává nikoliv jako absolutní hodnotu, ale ve vztahu k ostatním neprominentním taktům. Vysvětlují rovněž, že se na prominenci podílejí změny výšky, hlasitosti či délky proměňované slabiky (srov. Skarnitzl – Šturm – Volín, 2016, s. 143-144).

výpovědi, protože jádro sdělení (nová informace) bývá na konci výpovědi. Proto je prominentní poslední takt. I slovník sám však připouští, že takový větný přízvuk je často řečovým automatismem.

Při analýze projevů studentských, ale i při výuce rétorických dovedností mimo akademickou půdu nezřídka pozorujeme, že titíž mluvčí, kteří při běžném hovoru bez problémů větný přízvuk používají, často v projevu stylizovaném, tj. obvykle veřejném před publikem, na použití větného přízvuku zcela rezignují. A pokud ne, patří k běžné praxi, že ho kladou právě na poslední takt v promluhovém úseku. Často tak činí pouze zvyklostně. I když tak mluvčí jistě signalizuje konec promluhového úseku, nelze říct, zda tak nečiní jen podvědomě, nikoliv s cílem orientovat posluchače. Vzniká takový proud řeči, který posluchači obvykle při analýze označují jako monotónní. Zajímavé je, že při poslechu vlastního projevu, jsou pak mluvčí často schopni tuto typickou automatizovanou prominenci zachytit a podrobit kritice. Obvykle však je zvyk tak silný, že zvolit odlišnou distribuci větného přízvuku dokážou až po dlouhodobějším nácviku.

Druhým typem větného přízvuku je **přízvuk významový**. „*Mluvčí může ozvláštnit slovo, kterému přičítá v dané výpovědi důležitost. Patří sem i tendence k umístění přízvuku na superlativech, emocionálních výrazech ap. Vzhledem k textu je tento přízvuk jevem odvozeným, sekundárním a jeho použití je fakultativní*“ (Palková, 2017, heslo Větný přízvuk). Odvozenost nebo sekundárnost takového použití větného přízvuku souvisí s tím, že není nebo nemusí být v souladu s principem aktuálního členění výpovědi, protože jeho distribuce nebývá vždy, či spíše bývá málokdy, na koncích promluvových úseků. Často bývá v literatuře spojován s emocionálními částmi projevu. Pokud jde o běžné projevy mluvčích při neoficiálních projevech, taková charakteristika platí. Pokud ale bereme v úvahu projevy stylizované,⁸ tj. oficiální, veřejné a proslovené před publikem, zcela s ní podle našeho názoru souhlasit nelze. Některé z nich, jmenujme například referáty, obhajoby bakalářských prací, prezentace obchodních výsledků, firemních strategií apod. podřízeným či nadřízeným, nelze většinou považovat za projevy emocionální. Přesto mluvčí při takových příležitostech větný přízvuk významový nezřídka užívají. Dokonce je to žádoucí. Specifickým typem takových projevů je pak moderátorská a redaktorská řeč ve zpravodajství, ať už se jedná o projevy paměťové (tzv. stand-upy) nebo i čtené. Spíše než o emocionalitě bychom při analýze těchto textů mohli mluvit o úloze větného přízvuku jako prostředku určité interpretace.

Třetí typ větného přízvuku pojmenovává slovník jako **přízvuk kontextový**.

⁸ Jako stylizované zde označujeme ty promluvy, které v nejširším smyslu vybočují z praxe projevů běžně mluvených a které zde také označujeme za profesionální. Stylizované jsou proto, že mluvčí je nucen změnit své „běžné vyjadřování“, například nespisovné na spisovné.

Tento typ je nejvíce spjatý s koncepcí aktuálního členění výpovědi a také se vztahuje k budování koherence textu na úrovni vyšších jednotek. „V. p. je podmíněn významovou stavbou výpovědi a stává se prostředkem pro vyjádření návaznosti mezi určitými výrazy v textu. V č. platí, že za určitých okolností prominence rozhoduje o hodnocení výpovědi z hlediska jejího zapojení do kontextu“ (Palková, 2017, heslo Větný přízvuk). Nový encyklopedický slovník češtiny vymezuje tento třetí typ přízvuku jako povinný, pokud je jediným prostředkem kontextualizace. V takovém případě, pokud větný přízvuk chybí nebo je umístěn „nesprávně“, pocituje to příjemce jako komunikační chybu. Ostatní dva typy přízvuků označuje za fakultativní.

Z našich zkušeností vyplývá, že zejména při redaktorském čtení textů nebo pokud mluví zkušený mluvčí z paměti, bývá druhý i třetí typ přízvuku často umístěn na stejném taktu, respektive mluvčí může použitím přízvuku odkazovat jak ke kontextu a souvislostem v textu, tak proměnovat stejný takt jako významové centrum výpovědi. K diskusi je fakt, zda si v proudu řeči vždy uvědomuje, zda se jedná o přízvuk významový či kontextový. Výzkumy, o kterých se zmiňuje zejména Palková, ukazují, že se tak často neděje. (Palková, 1997). V každém případě je podle nás vždy cílem počínání mluvčího orientace posluchače v textu, případně i jistá interpretace sdělení. Jak jsme zmínili výše, považujeme práci s větným přízvukem u oficiálních typů projevů za klíčovou. Projev, v němž mluvčí s větným přízvukem pracuje vědomě a systematicky (mimo jiné charakteristiky), nikoliv nahodile nebo automaticky, označujeme za projev profesionální.

Příprava i realizace takového projevu, kde je patrná práce s větným přízvukem, jsou pro mluvčího poměrně náročné. Mluvčí, kteří chtějí na kvalitě svého projevu pracovat, upozorňujeme, že platí nepřímá úměrnost. Čím více práce má se svým projevem mluvčí, tím méně jí čeká posluchače (diváka), a naopak. Důsledkem kvalitní přípravy je, že si pozorný posluchač odnáší z projevu (přenášky, referátu atd.) ucelenější představu o tom, co mluvčí říkal. Uvědomujeme si ovšem, že vědomá a promyšlená práce s větným přízvukem je jen jednou ze složek, které je třeba sledovat. Vedle dalších suprasegmentálních prostředků, jako jsou tempo, intonace, práce s pauzami, ale i prostředků verbálních či zcela mimojazykových, například mimiky, gestikulace, považujeme však větný přízvuk za prostředek, který se na orientaci posluchače v proudu řeči mluvčího podílí vysokou měrou.

4 Malý příklad z praxe na konec

Při výuce oficiálního veřejného projevu používáme jako jedno z cvičení rovněž hlasité čtení neumeleckého textu. Jako cvičné texty nám obvykle slouží tzv. kratasy.⁹

⁹ Kratasy jsou krátké čtené zprávy, které se používají ve zpravodajství v případě, že si událost „neza-

Studentům dáváme možnost, aby si z většího počtu vybrali dva texty, jejichž čtení si mají připravit. Poté ho předvedou, analyzujeme je a po zpracování připomínek čtení těchto textů nahráváme a znovu analyzujeme. Do druhé analýzy se zapojuje celý kruh.

Cílem cvičení je, aby studující dokázali text nejen pečlivě přečíst. Musejí ho přesvědčivě rozdělit na přízvukové takty, a zejména promluvvové úseky, ale také vědomě a systematicky zapojit do této segmentace práci s větým přízvukem. Jejich cílená příprava se pak má odrazit v hlasitém čtení.

Posluchači při analýzách těchto četných projevů obvykle dokážou rozlišit, který projev je pro ně srozumitelnější a „komfortnější“ při poslechu. Sami nakonec dojdou k poznání, jak výrazně jim při recepci pomáhá přehledné členění na promluvvové úseky. Oceňují také, když mluvčí pracuje smysluplně s větým přízvukem, a nabízí tak posluchačům možnost různých interpretací čteného.

Jako jeden z cvičných textů používáme tuto zprávu.

Izraelské tanky a buldozery obsadily palestinské autonomní území jižně od města Gazy. Zasáhly i ve východní – arabské – části Jeruzaléma a pobořily několik palestinských domů. Včera se izraelská armáda překvapivě stáhla z Betléma. Proto se čekalo že bude pokračovat a opustí i další palestinská města. To je ale teď znovu v nedohlednu.¹⁰

Studující si do textu naznačí nejprve meziúsekové předěly a poté nějakým pro ně přijatelným způsobem i věté přízvuky. Pokud to považujeme za užitečné, můžou naznačit i přízvukové takty. K takové praxi saháme, pokud mluvčím dělá potíží například spojení jednoslabičné předložky a následujícího slova do jednoho přízvukového taktu. Porovnání výsledků této práce s textem mezi jednotlivými mluvčími vede k poznání, že v češtině je možností segmentace textu i věté prominence mnoho, že se však nesmí jednat o činnost nevědomou, náhodnou nebo automatickou.

Níže uvádíme výsledky takového segmentace u dvou studujících. Obě verze při tom považujeme za přijatelné.

slouží“ celou vlastní reportáž. Moderátoři zpravodajských relací je pak celé čtou ze studia, přičemž však nejsou na obraze oni, ale záběry natočené přímo k dané události, nebo záběry archivní (jedná se o tzv. asynchrony). Tato praxe je dnes v televizním zpravodajství daleko řidší, než bývala, ale jako propedeutikum k zafixování práce se suprasegmentálními prostředky se osvědčuje. Někdy toto cvičení nazýváme též moderátorské čtení textu.

¹⁰ Podobně jako jsme činili u nácviku promluvvových úseků na jednom souvětí, používáme i zde texty bez interpunkce, aby ji segmentace ani výběr větého přízvuku schematicky nerespektovaly.

a)

|Izraelské tanky a buldozery obsadily **palestinské** autonomní území jižně od města Gazy. ||Zasáhly i **ve východní** – arabské – části Jeruzaléma||a pobořily **několik** palestinských domů. ||Včera se izraelská armáda **překvapivě** stáhla z Betléma. ||Proto se čekalo že bude **pokračovat**||a opustí i **další** palestinská města. ||To je ale **teď znovu** v nedohlednu. |¹¹

b)

|Izraelské tanky a buldozery **obsadily** palestinské autonomní území||**jižně** od města Gazy. ||Zasáhly i ve východní – **arabské** – části Jeruzaléma||a pobořily **několik palestinských** domů. ||Včera se izraelská armáda **překvapivě stáhla** z Betléma. ||Proto **se čekalo**||že bude pokračovat||a **opustí** i další palestinská města. ||To je ale **teď** znovu v nedohlednu. |

Rozdíly mezi oběma způsoby čtení nejsou nijak veliké. V příkladu b) vidíme o něco patrnější důraz na slovesný děj (obsadily, stáhla), kdežto příklad a) akcentuje spíš okolnosti děje (palestinské, překvapivě). Obě úseková členění jsou velice podobná, ukázka b) tenduje na několika místech k úsekům poněkud kratším. V obou případech mluvčí dokázali své členění nejen přesvědčivě přechýst, ale zpětně i zdůvodnit.

K dispozici dáváme ještě příklad c), který ovšem za zdařilý nepovažujeme.

c)

|Izraelské tanky a buldozery||obsadily palestinské autonomní území jižně od města **Gazy**. ||Zasáhly i ve východní – arabské – části Jeruzaléma||a pobořily **několik palestinských domů**. ||**Včera**||se izraelská armáda **překvapivě stáhla z Betléma**. ||Proto **se čekalo**||že bude pokračovat||a opustí i **další palestinská města**. ||**To**|| je ale **teď znovu v nedohlednu**. |

Můžeme si všimnout poměrně výrazně odlišnějšího členění na promluvové úseky. Jak jsme zmínili výše, délka promluvoových úseků není v češtině striktně stanovena. Z hlediska rytmiky však není žádoucí, aby byly extrémně krátké, jediný takt je tvoří pouze výjimečně. Ve vybraném případě ale zaznamenáváme dva takové případy

¹¹ V této ukázce používáme jen zjednodušený schematický zápis bez fonetické transkripce. Svislé čáry označují jednotlivé promluvové úseky a tučně jsou naznačeny větné přízvuky. Zápis znázorňuje, jak zněl projev ve zvukové realizaci. Podobu záznamu v tištěné předloze jsme neměli k dispozici, ze zkušenosti víme, že ne vždy se podoba zaznamenaná na papíře (tedy příprava) a podoba čtená shodují.

promluvrových úseků (*včera, to*). Ani mluvčí nedokázal vysvětlit, proč dělil text právě takto. Sám nakonec došel k závěru, že se jednalo o členění čistě automatické, bez opory ve významu. Stejně vysvětlení následovalo i u argumentace volby větných přízvuků. Většina přízvuků se automaticky soustředila na konce promluvrového úseku, případně na jeho začátek – to v případě jednotaktových úseků. V některých úsecích se nevyskytl žádný větný přízvuk. Důsledkem takto provedené prominence bylo monotónní čtení, jež posluchače zčásti iritovalo, zčásti otupovalo jejich pozornost a ztěžovalo jim orientaci v textu. Fakt, že promluvu segmentuje takto a jakým způsobem používá prominence, si mluvčí uvědomil až po několikerém poslechu vlastního čtení.

Výše uvedené příklady mimo jiné ukazují, proč si studující musejí text připravovat před čtením sami a jen zčásti zapojujeme nápodobu, kdy text nejprve předčítá vyučující.¹² Měli by si totiž být schopni poradit se čtením každého textu, nejen jediného cvičného. Musejí porozumět pojmům suprasegmentálního členění, rozpoznávat jeho jednotlivé složky. Měli by zvažovat, jak s nimi zacházet, promýšlet možnosti jejich užití, nebát se o tom mezi sebou diskutovat, argumentovat, proč tak činí. V neposlední řadě chceme, aby dokázali analyzovat jak projevy ostatních, tak své vlastní. Vždy trváme na tom, aby byli mluvčí s to při analýze projevů poukazovat na to, jaké má čtení slabiny stejně jako na silná místa, a to u sebe i jiných mluvčích. Obojí je totiž nezbytné, aby se mohli zlepšovat.

A konečně hlavní cíl této metody spočívá v postupném přenesení cílené práce se suprasegmentálními prvky z čteného textu do projevu paměťového. Dokáže-li totiž mluvčí pracovat se suprasegmentální složkou projevu, když ho čte, dokáželi si uvědomit, jak důležitá je pro celkové vyznění projevu, může po určité době nácviku zapojit tuto systematickou práci na suprasegmentální rovině i do projevu nečteného.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. – CHLOUPEK, J. – KRČMOVÁ, M. – MINÁŘOVÁ, E. (2003). *Současná česká stylistika*. Praha: Institut sociálních věd.
- ČECHOVÁ, M. – KRČMOVÁ, M. – MINÁŘOVÁ, E. (2008). *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

¹² Někteří lektori mluveného projevu, s jejichž prací jsme měli možnost se seznámit, preferují právě metodu nápodoby. Text tedy předčítají či předřikávají a mluvčí má za úkol je napodobovat. Jakkoliv může být zlepšení projevu takto připravovaného mluvčího rychlé, několikrát se ukázalo, že pokud dostal později ke čtení jiný text, nebyl samostatně schopen jeho segmentace, dokud mu ho lektor nebo lektorka opět nepřčetli.

- DANEŠ, F. (2009). *Kultura a struktura českého jazyka*. Praha: Karolinum.
- HŮRKOVÁ, J. (1995). *Česká výslovnostní norma*. Praha: Scientia.
- KRČMOVÁ, M. (2009). *Fonetika a fonologie*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity.
- PALKOVÁ, Z. (1997). *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum.
- PALKOVÁ, Z. (2017). Heslo větný přízvuk. In: P. Karlík – M. Nekula – J. Pleskalová (eds.), *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: nakladatelství Lidové noviny. Dostupné online na adrese: [https://www.czechency.org/slovník/VĚTNÝ PŘÍZVUK](https://www.czechency.org/slovník/VĚTNÝ_PŘÍZVUK)
- SKARNITZL, R. – ŠTURM, P. – VOLÍN, J. (2016). *Zvuková báze řečové komunikace: fonetický a fonologický popis řeči*. Praha: Karolinum.
- VOLÍN, J. – SKARNITZL, R. (2018). *Segmentální plán češtiny*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

PROJEKTY

PROJECTS

VÝUKA MLUVENÉ RUŠTINY NA ÚROVNI A1 V ČESKÉM ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Teaching Spoken Russian at A1 in the Czech School Environment

Jakub Konečný

Abstrakt: V kontextu revize jednoho ze základních kurikulárních dokumentů českého vzdělávacího systému se jako velmi aktuální ukazuje otázka adekvátního chápání úrovně A1 ve výuce dalšího cizího jazyka v základním vzdělávání. Článek je věnován problematice nastavení odpovídajícího obsahu výuky mluvené ruštiny na základních školách tak, aby byly žákům nabízeny k osvojení výhradně takové jazykové prostředky, které jsou nezbytné pro řešení komunikačních situací na úrovni A1.

Klíčová slova: ruština jako další cizí jazyk; interkulturní komunikační kompetence; fonetická gramotnost; výslovnost; gramatika; slovní zásoba; realie; kultura.

Abstract: In the context of the revision of one of the basic curriculum documents of the Czech education system, the question of adequate understanding of the A1 level in the teaching of another foreign language in primary education appears to be very topical. The article is devoted to the issue of setting the appropriate content of the teaching of spoken Russian in primary schools so that students are offered to learn only those elements of language systems that are necessary for solving communication situations at the A1 level.

Key words: Russian as another foreign language; intercultural communication competence; phonetic literacy; pronunciation; grammar; vocabulary; realia; culture.

Úvod

Od školního roku 2013/2014 je vzdělávací oblast Další cizí jazyk povinně vyučována v základním vzdělávání v České republice (základní školy a nižší ročníky

víceletých gymnázií) s časovou dotací maximálně 6 hodin, přičemž se v praxi lze setkat se dvěma nejrozšířenějšími modely výuky: dvouhodinová týdenní dotace od 7. do 9. ročníku nebo tříhodinová týdenní dotace v případě výuky v 8. a 9. ročníku. V nabídce dalšího cizího jazyka se nejčastěji objevuje němčina, ruština a francouzština, přičemž záleží vždy na rozhodnutí vedení každé školy, jaké jazyky bude nabízet. Toto rozhodnutí je nejčastěji ovlivněno možnostmi pedagogického sboru a kapacitou vyučujících, kteří daný cizí jazyk mohou vyučovat.

V souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání je výstupní úroveň žáků, kteří ukončují povinnou školní docházku (ať už v 9. ročníku základní školy nebo v odpovídajícím ročníku víceletého gymnázia) A1, kterou lze chápat jako základní úroveň umožňující člověku domluvit se v těch nejběžnějších každodenních situacích. Na této úrovni je žák schopen hovořit o tématech, která se bezprostředně dotýkají jeho samotného a jeho rodiny. Tomu by měl odpovídat také výběr příslušných jazykových prostředků, které si žáci budou v průběhu výuky osvojovat. Velmi často však dochází k tomu, že jazykové prostředky jsou vyučujícími chápány nikoliv jako materiál, s jehož pomocí je třeba utvářet dovednosti a návyky, díky nimž se žáci skutečně dorozumívají, ale jako cíl výuky. Často se tedy lze setkat se situací, že se žáci učí z paměti slovíčka z učebnice, aniž by je pak reálně využili ve své řeči nebo jsou jim předkládána gramatická pravidla, která však ve skutečnosti pro reálnou komunikaci na úrovni A1 nepotřebují, neboť tato úroveň nestanovuje, že by měli být schopni se domluvit v takových situacích, které by použití právě těchto jazykových prostředků vyžadovaly. Tento stav je často způsoben kombinací několika faktorů, z nichž těmi nejzásadnějšími jsou učebnice a učitelovo pojetí výuky, resp. míra tvořivosti, s níž učitel k učebnicovému souboru přistupuje. V článku je popisována situace s výukou ruštiny jako dalšího cizího jazyka v základním vzdělávání v České republice, nicméně lze konstatovat, že situace je obdobná ve výuce všech aktuálně nabízených dalších cizích jazyků.

1. Cíl výuky ruštiny v základním vzdělávání

Ačkoliv se může zdát, že cíl výuky cizího jazyka, tedy **naučit žáky komunikovat v cizím jazyce**, je naprosto jasný, jen obtížně lze postihnout vše, co se za touto jednoduchou formulací skrývá. S pojetím cíle však velmi často souvisí také fakt, zda dokáže vyučující nejen udržet, ale i rozvíjet motivaci žáků k tomu, aby měli chuť do práce a také aby chápali, proč jsou cizí jazyky a schopnost se jimi dorozumět důležitou součástí života každého člověka.

Ve školním prostředí převládá spíše tradiční pojetí výuky, pro které je charakteristický primát lexika a gramatiky (tzn. že není důležité, zda ústní projev

obsahuje výslovnostní nebo syntaktické chyby a nepřesnosti, avšak je důležitá správná lexikální jednotka a její gramatický tvar)¹. V případě prostředků zvukové stránky jazyka se setkáváme spíše s opačným přístupem, který může být způsoben jistou mírou nejistoty samotných vyučujících. Vzhledem k tomu, že nejsilněji jsou interferovány většinou prvky zvukové roviny jazyka (zejména pak prozodické prostředky), spatřujeme v tomto ohledu v možnostech počáteční výuky jazyka na úrovni základního školství obrovský potenciál².

Jak vyplývá z definice fonetické gramotnosti, žák by si měl na každé úrovni osvojit k aktivnímu využívání (produkci) takové jevy, které jsou nezbytné pro porozumění se. V případě prvků fonematické roviny se jedná o všechny hlásky, u prozodických prostředků jde o takové jevy, které využije při realizaci komunikace na úrovni A1³. Vzhledem k tomu, že žák nebude jen aktivně produkovat sdělení, ale bude také v roli posluchače, měl by být schopen porozumět sdělení i z hlediska významu, který je (opět s ohledem na úroveň A1) sdělován i jinými prostředky než slovy (zejména pak intonačními).

1.1 Sociokulturní a interkulturní kompetence jako klíč k úspěšné komunikaci

Aby bylo možné cizí jazyk plně využívat jako skutečný nástroj komunikace, pouhá znalost slovní zásoby a gramatických pravidel zdaleka nestačí. Lze v podstatě říci,

¹ Zatímco s nutností používat v komunikaci správné a vhodné lexikální jednotky souhlasíme (a problém ve výuce je spíše v nadměrném množství slov, která si žáci mají na úrovni A1 osvojit k aktivnímu použití), v případě gramatické správnosti se domníváme, že toto tradiční pojetí výuky není vhodné. Na zcela správném tvaru je nezbytné trvat pouze v případě, kdy jiný tvar (reprezentovaný například koncovkou) mění význam sdělení. V případě, že pouze znesnadňuje porozumění, ale nemění jeho obsah či význam, je možné chybu tolerovat, zvláště pak, dopustí-li se jí žák v neznámém jevu či prostředku, který přesahuje hranici úrovně A1. Je nutné si však uvědomit, že při zpětné vazbě a hodnocení vždy musíme zohlednit mnoho proměnných vč. individuálního přístupu k žákovi a jeho možnostem a schopnostem.

² Cílem utváření fonetické gramotnosti není dosažení absolutní správnosti realizace zvukových prostředků. V textu proto nepoužíváme výraz **správná** realizace, ale hovoříme o **odpovídající** realizaci jevů zvukové stránky jazyka. Cizojazyčný akcent je tím silnější, čím později žák s učením se cizího jazyka začne. Nicméně pro zajištění funkční komunikace je zcela nezbytné, aby se v řeči žáků nevyskytovaly žádné fonologické chyby. Příпустné jsou chyby fonetické, a pouze takové, které porozumění mohou komplikovat, avšak nikdy ne měnit či zcela znemožnit.

³ Vedle jevů rytmické stránky řeči, tedy přízvuku a redukce, se bezesporu jedná o intonaci výpovědí oznamovacích, tázacích, rozkazovacích, v případě otázek o odpovídající způsob realizace otevřených a uzavřených otázek, dále pak by měl být žák schopen s pomocí intonace vyjádřit v omezené míře emoci a hodnocení.

že zejména v případě základní úrovně (A1, A2), kdy si jedinec vystačí s omezeným množstvím jazykových prostředků, je mnohem důležitější naplní výuky rozvoj sociokulturní a interkulturní kompetence, utváření pozitivního postoje k cizím národům, prevence projevů rasistického a xenofobního chování, seznamování s kulturou (zejména „small-c culture“) a realitami země osvojovaného cizího jazyka.

Pokud si žák osvojil základní slovní zásobu a gramatické struktury, ale nedokáže si pod těmito slovy vybavit totéž, co rodilý mluvčí, dochází v takové komunikaci v lepším případě k obtížím a nejasnostem, v horším případě se jedinci nedomluví vůbec. Příkladem může být jednoduchá fráze „*это недалеко*“, kterou může cizinec uslyšet od Rusa jako odpověď na otázku, kde se nachází nějaký objekt (například stanice metra, park, budova, restaurace). S danou frází se může žák seznámit záhy poté, co s výukou ruštiny začal, rozhodně se jedná o jazykový prostředek, který odpovídá úrovni A1. Z hlediska užití nemá žák problém tuto frází vhodně použít a je schopen si ji také přeložit do češtiny, tj. rozumí jí. Problém je skryt v chápání samotného konceptu „blízko – daleko“, protože to, co je pro Rusa *недалеко*, je pro mnohé cizince téměř cesta do zahraničí.

Druhým příkladem může být opět banální výpověď „*сделать до обеда*“. I vzhledem k podobnosti slov v ruštině a češtině není pro Čecha na úrovni A1 problém si toto sdělení přeložit. Ale je možné hovořit i o skutečném porozumění takovému sdělení? Problém, který může nastat, lze demonstrovat na příkladu kolegů, kteří se domlouvají, že si vzájemně vymění výsledky své práce na společném projektu. Pokud bude každý z komunikantů předpokládat, že všichni ostatní chápou tento koncept (čas oběda) právě tak, jak je tomu v jejich vlastní kultuře, pak záhy zjistí, že zatímco jeden odeslal svou část ještě před polednem (tedy před dvanáctou hodinou), další tak učinil například až o tři hodiny později, tedy kolem třetí hodiny odpolední. A není se čemu divit, vždyť v každé kultuře je čas oběda odlišný, přičemž významnou roli hraje nejen životní styl a nastavení společnosti, ale také geografické podmínky.

Jak je ukázáno na příkladu dvou velmi jednoduchých frází, pouhá znalost jazykových prostředků (tj. slov nebo gramatických konstrukcí) pro úspěšné porozumění a dorozumění nestačí. Navíc vlivem blízké příbuznosti ruského a českého jazyka se při učení ruskému jazyku v českém prostředí musíme neustále potýkat s negativním mezijazykovým přenosem, a to nejen na lingvistické, ale také na kulturologické úrovni. L. Rozboudová (2018, s. 144) zdůrazňuje, že ačkoli česká a ruská kultura mají společné slovanské kořeny a mnohé kulturní fenomény, které se odrážejí v komunikaci, jsou identické nebo analogické, je třeba mít na paměti, že existuje i celá řada takových, které jsou pro danou kulturu svébytné a jedinečné.

Neočekávané problémy při vzájemné komunikaci pak mohou působit zejména zdánlivě podobné kulturní jevy či koncepty, které však mohou být v různých kulturně-jazykových společnostech chápány zcela protichůdně.

1.2 Význam práce se zvukovou stránkou jazyka na úrovni A1

Chceme-li v rámci dalšího cizího jazyka skutečně rozvíjet mluvenou řeč, nelze nevěnovat pozornost utváření fonetické gramotnosti žáků v daném jazyce, přičemž je nezbytné volit právě takové metody práce, které budou efektivní a účinné. V kontextu úrovně A1 lze konstatovat, že nejčastěji používané učebnicové soubory pro výuku ruštiny jako dalšího cizího jazyka nabízejí k osvojení sice adekvátní jevy zvukové stránky ruského jazyka, avšak prostor, který je věnován jejich nácviku a zejména pak procvičování a fixaci, je bohužel velmi omezený⁴. Z toho následně plynou problémy, s nimiž se žáci potýkají po celou dobu, kdy se cizí jazyk učí.

Shrňme-li to, co jsme uvedli výše o dvou nejčastějších modelech výuky dalšího cizího jazyka na základních školách a roli výuky lexika a gramatiky (jako velmi často zdůrazňovaných jazykových prostředků), ukazuje se, že v praxi jsou žáci seznamováni s nadbytečným množstvím slovní zásoby a gramatiky na jedné straně, a naopak není věnován odpovídající prostor utváření jejich fonetické gramotnosti a rozvoji sociokulturní a interkulturní kompetence na straně druhé. To je bohužel skutečnost, která ve svém důsledku vede k tomu, že žáci mnohdy ztrácejí o další cizí jazyk zájem, protože (na rozdíl od angličtiny jako prvního cizího jazyka a *lingua franca*) v něm mají jen velmi omezené příležitosti pro komunikaci a současně, aby uspěli ve škole, musí prokazovat znalosti, které však reálně vůbec nevyužijí a které by po nich ani neměly být, vzhledem k náplni úrovně A1, vyžadovány.

2. Tři pilíře výuky cizího jazyka na úrovni A1

Pokud má výuka dalšího cizího jazyka plnit svou nezastupitelnou a důležitou roli v systému vzdělávání, je třeba, aby především počáteční fáze byla koncipována tak, že bude u žáků systematicky od počátku rozvíjena interkulturní komunikační kompetence. Z hlediska obsahu výuky je nutné se zaměřit zejména na:

1. Utváření fonetické gramotnosti žáků, a to průběžně od první hodiny po celou dobu výuky, přičemž právě v počáteční fázi výuky je nezbytné rozvíjet nejen artikulační návyky žáků, ale také ověřit, do jaké míry mají rozvinuté sluchové

⁴ Více k této problematice viz například Konečný, 2012a; Konečný, 2012b; Konečný, 2013; Limrová, 2021.

návyky a zda jsou tedy schopni vůbec slyšet hlásky tak, jak je vyslovují rodilí mluvčí (tedy „rusky“) nebo zda slyší hlásky, které jsou typické pro češtinu. Vzhledem k tomu, že základní metodou práce se zvukovou stránkou jazyka v tuzemských učebnicích ruštiny je model „poslouchej a opakuj“ a výuka je realizována výhradně či převážně implicitně, nesprávné sluchové návyky se odrážejí v chybné a nepřesné artikulaci hlásek. Jestliže nedojde k automatizaci návyků realizace prvků fonemické i prozodické roviny zvukové stránky jazyka již v počáteční fázi, později, kdy se žáci soustřeďují na další aspekty jazyka, vyskytují se v jejich řeči výslovnostní chyby.

2. Seznámení s fenomény kultury, reáliemi, utváření sociokulturní a interkulturní kompetence žáků. V tomto případě je nutné žákům prezentovat nejen typické, významné předměty, jevy nebo koncepty cílové kultury, ale také úzus komunikačního chování v daném kulturně-jazykovém prostředí.⁵ Tento aspekt výuky dalšího cizího jazyka je nesmírně důležitý, neboť představuje prevenci projevů rasismu a xenofobie, pomáhá naplňovat oblasti, které škola musí rozvíjet v rámci průřezového tématu multikulturní výchova, učí žáky respektovat odlišnost a chápat ji pozitivně, jako prostředek vyjádření svébytnosti různých národů a kultur. Pouze pokud budou žáci schopni vnímat nejen slova, ale také jejich významy a chápat vybrané základní koncepty dané kultury, budou schopni se plnohodnotně dorozumět s rodilými mluvčími. Vzhledem k povaze a důležitosti sdělovaných informací je vhodné tento aspekt výuky realizovat v mateřském jazyce žáků.
3. Představení takových jazykových prostředků (v rámci lexikálního a gramatického minima), které jsou nezbytné pro realizaci komunikačních aktů na úrovni A1 a jejichž aktivní znalost je zcela zásadní pro dorozumění se v každodenních situacích, do nichž se mohou žáci dostat.

3. Volba jazykových prostředků pro výuku ruštiny na úrovni A1

Odpovídající rozvoj fonetické gramotnosti žáků je pro ústní projev v cizím jazyce základním předpokladem. I na úrovni A1 je totiž nezbytné, aby byl jedinec schopen nejen produkovat⁶, ale také rozumět ústnímu projevu dalších účastníků komunika-

⁵ Podrobněji např. Rozboudová – Konečný, 2021, s. 86; Petriková – Kuprina – Gallo, 2015, s. 93; Akišina – Kagan, 2010, s. 52 aj.

⁶ Tj. adekvátně vyslovovat slova v souladu s platnou ortoepickou normou (nejde tedy jen o nácvik odpovídající výslovnosti jednotlivých hlásek, ale zejména o seznámení se s pravidly jejich výslov-

ce, což předpokládá (byť ve velmi omezené míře) osvojení si nutných prostředků zvukové stránky jazyka. Pokud se tedy žáci v základním vzdělávání seznamují s novou lexikální jednotkou, fixují si souběžně jak její psanou, tak i mluvenou podobu, přičemž v případě mluvené podoby se jedná o odpovídající výslovnost, reflektující realizaci případných pozičních či kombinatorních změn. V žádném případě zde není cílem seznamovat žáky se systémem výslovnostních pravidel a norem, ale vyučující by měl dbát na to, aby si žáci osvojili adekvátní výslovnost konkrétní lexikální jednotky. Jakmile se postupem času seznámí s dalšími lexémy, které budou obsahovat stejný fonetický jev, je možné žáky (v rámci principu cykličnosti, opakování a zejména v rámci postupu od konkrétního k obecnému) seznámit s pravidlem, které dále budou sami schopni uplatňovat.

Vedle práce se zvukovou stránkou jazyka, která by měla být součástí každé vyučovací hodiny, se žáci na úrovni A1 seznamují také s dalšími jazykovými prostředky, jejichž prostřednictvím budou následně naplňovat cíl výuky – komunikovat v ruském jazyce. Žádná komunikace se neobejde bez základních stavebních kamenů – slov a jejich pojiva – gramatiky. Tak jako si zedníci-začátečníci vystačí s malým množstvím materiálu, aby se pomalu naučili základy svého řemesla, tak i žákům na úrovni A1 stačí minimální množství stavebních kamenů i pojiva.

Nejčastěji používané učebnicové soubory pro výuku ruštiny jako dalšího cizího jazyka na základních školách v České republice – *Raduga po-novomu* (resp. *Raduga plus*), *Klassnyje družja* nebo *Pojechali* nabízí ve všech svých částech žákům i učitelům celou řadu jazykových prostředků, které odpovídají vyšším úrovním, než bychom měli od žáků vyžadovat. Je tedy úkolem učitele, aby ve fázi přípravy vybral pouze ty jazykové prostředky, které žáci mohou skutečně využít v komunikačních situacích, které jsou pro danou žákovskou skupinu reálné či v budoucnu potenciálně možné (srov. Rozboudová, 2020). Je evidentní, že otázka tvůrčího přístupu učitele k učebnici, resp. způsob, jakým vyučující s celými učebnicovými soubory pracují, je stále aktuální (srov. Žofková, 2004).

Při základním pohledu na jednotlivé učebnicové soubory lze zjistit, že soubor *Raduga po-novomu* je složen z pěti dílů, přičemž pro práci na úrovni A1 jsou určeny pouze první a druhý. V případě souboru *Raduga plus*, který vznikl přepracováním výše zmíněného titulu a je třídílný, odpovídá úrovni A1 pouze první díl, ve druhém díle už dochází k přesahům do úrovně A2 a cílem třetího dílu je dosažení úrovně A2. U souboru *Klassnyje družja*, který je taktéž třídílný, jsou práci na úrovni A1 věnovány první dva díly, třetí díl žáky dovede na úroveň A1+, což už je také přesah, který není z hlediska požadavků kladených kurikulárními

dokumenty nutný. V případě učebnicového souboru *Pojechali* je pro práci na úrovni A1 určeno speciální vydání *Pojechali Rychlý start*⁷. Navazující třetí díl již vede žáky k dosažení úrovně A2.

Jak jsme již uváděli výše, v praxi se s výukou dalšího cizího jazyka v základním vzdělávání setkáváme nejčastěji od sedmého či osmého ročníku. Žáci se tak zvolenému jazyku věnují tři nebo dva roky. Představené učebnicové soubory, které jsou určeny pro práci s žáky na základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií však avizují dosažení úrovně A1 již v prvním, případě v průběhu druhého dílu celého souboru složeného i z více jak tří dílů. V tomto ohledu lze z čistě formálního hlediska a bez jakéhokoliv hodnocení obsahu nebo didaktické koncepce souboru konstatovat, že nejmenší přesah do vyšší úrovně (při výuce od 7. ročníku a jedním dílem každý rok) deklaruje učebnicový soubor *Klassnyje družja*, zatímco v případě tříleté výuky jsou žáci ostatními učebnicovými soubory nejméně jedním jejím dílem konfrontováni s jazykovými prostředky a komunikačními situacemi, které odpovídají úrovni A2. V případě učebnicového souboru *Pojechali* by se jednalo dokonce o dva díly, jejichž cílem je dosažení úrovně A2⁸.

Dalším problémem, s nímž se v případě výuky ruštiny jako dalšího cizího jazyka v základním školství setkáváme, je relativně omezené množství komunikačně orientovaných zadání a úkolů, nacházejících se v jednotlivých učebnicových souborech. Zatímco lekce jsou mnohdy nasyceny gramatikou a slovní zásobou, jejich aplikace do praxe a možnosti využití nově získaných znalostí nejsou tak časté. V praxi tak nastává situace, že si žáci neustále v průběhu výuky osvojují novou látku, aniž by měli možnost opakovaně aplikovat osvojené prostředky při řešení nejrůznějších komunikačních situací, které odpovídají úrovni A1. Je samozřejmé, že na této úrovni je nabídka situací velmi omezená a do jisté míry jednotvárná, o to více prostoru tak mohou učitelé využít pro procvičování pomocí různorodých technik, metod a přístupů.

Z vlastní zkušenosti můžeme konstatovat, že mnozí žáci, kteří začali s výukou ruštiny jako dalšího cizího jazyka na základní škole, si osvojili poměrně široké spektrum nejrůznějších jazykových prostředků (mnohdy přesahujících úroveň A1), avšak nejsou schopni je přirozeně využívat, nejsou zvyklí mluvit a svou ústní produkci v ruském jazyce omezují pouze na elementární výpovědi. Smyslem tohoto textu rozhodně není hodnotit úroveň nebo kvalitu výuky ruštiny jako dalšího cizího jazyka v základním školství.

⁷ Jedná se o syntézu prvního a druhého dílu souboru, které byly zpracovány pro žáky na 1. stupni ZŠ. Toto speciální vydání s přívlastkem *rychlý start* bylo navrženo tak, aby metody práce, jazyk učebnice a obsažená zadání odpovídaly žákům 2. stupně.

⁸ Zde máme na mysli části s označením *Pojechali* 3 (A2) a *Pojechali* 4 (A2).

Z hlediska tématu rozvoje mluvené ruštiny na úrovni A1 si však dovolíme konstatovat, že kvantita v současném pojetí výuky dalšího cizího jazyka nezřídka vítězí nad kvalitou, což rozhodně není s ohledem na motivaci žáků a jejich další jazykový rozvoj žádoucí. Je třeba si uvědomit, že při přechodu na střední školu mnohde dochází k situaci, že nově utvořená jazyková skupina je složena jak z žáků, kteří se již daný další cizí jazyk učili, tak se v ní ale mohou nacházet žáci, kteří s daným jazykem zatím v kontaktu nebyli⁹. I když v takových skupinách jen zřídka dochází k tomu, že by výuka probíhala zcela od začátku pro všechny, a vyučující ve vyšší míře uplatňují principy diferenciacce a individualizace výuky, stejně je žákům předkládáno to učivo, které si již osvojili. Tento stav mnohdy vede ke ztrátě motivace žáků pro další výuku nebo k falešnému pocitu, že nemusí pracovat, protože vše znají. Často pak dochází k paradoxní situaci, kdy takoví žáci neodhadnou tu pravou chvíli, kdy je třeba se již výuce plně věnovat a v dalším studiu pak dosahují horších výsledků než ti, kteří s výukou začali teprve na střední škole.

Závěrem

Shrneme-li výše uvedená fakta a poznatky o tom, jak je často organizována a realizována výuka dalšího cizího jazyka v základním vzdělávání, musíme konstatovat, že tato etapa výuky nabízí široké spektrum možností, jak v žácích vzbudit zájem o jazyk, jak prostřednictvím této vzdělávací oblasti rozvíjet jejich osobnost, kompetence, utvářet dovednosti důležité pro život i další studium, avšak zatím v praxi dochází k využití tohoto potenciálu jen velmi omezeně.

Bez ohledu na model, podle kterého výuka dalšího cizího jazyka probíhá, v celkovém souhrnu 6 hodin, které jsou vyčleněny pro realizaci této vzdělávací oblasti na 2. stupni základních škol a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií, mají žáci dostatek prostoru vytvořit si kvalitní základ pro další výuku, a to zejména v oblasti utváření, fixace a automatizace sluchových a výslovnostních návyků (tedy mají možnost dosáhnout poměrně vysoké úrovně fonetické gramotnosti), díky čemuž následně budou moci věnovat svou plnou pozornost práci s dalšími jazykovými prostředky jako nástroji rozvoje svých řečových dovedností ve studovaném jazyce. V případě, že se žákům podaří vytvořit si pevný základ, mohou v dalším studiu úspěšně rozvíjet své řečové dovednosti a dosáhnout nejen úrovně B1, ale klidně i úrovně vyšší, protože nebudou nuceni neustále věnovat pozornost základním jevům.

⁹ Například proto, že si zvolili jiný další cizí jazyk, než který měli na základní škole, případně proto, že byli k této volbě přinuceni okolnostmi, neboť jazyk, který se učili, příslušná střední škola nenabízí.

Žák, který opouští základní stupeň vzdělávání, by si měl z výuky dalšího cizího jazyka tedy odnést vedle již několikrát zmíněné a zdůrazňované dostatečně vysoké úrovně fonetické gramotnosti zejména znalosti a dovednosti spojené s kulturou a reáliemi, pochopení základních myšlenkových konceptů, které jsou nezbytné pro porozumění mentalitě lidí, jejichž jazyk se učí. Není nutné, aby žák na konci 9. ročníku dosahoval v dalším cizím jazyce úrovně vyšší než je A1, protože další studium, bude-li možné jej stavět na pevných a kvalitních základech, nabídne žákům možnost dosáhnout úrovně B1 a výše. Pokud však na střední školu přijdou žáci, kteří mají základy jazyka sice široké, ale nikoliv hluboké (protože byli konfrontováni s celou řadou jazykových prostředků, které si však neměli šanci kvalitně osvojit a procvičit v praxi), budou se potýkat s handicapem, který se jim v další etapě výuky podaří minimalizovat jen velmi obtížně.

Literatura

- AKIŠINA, A. A. – KAGAN, O. E. (2010): *Učimsja učit'*. 7-izd. Moskva: Russkij jazyk. Kursy. (Learning to teach.)
- KONEČNÝ, J. (2012a): Ke vztahu vyučujících ruského jazyka k formování fonetické gramotnosti na základních a středních školách (I). *Cizí jazyky: Časopis pro teorii a praxi*, ročník 55, č. 4, s. 14–21. (To the relation of teachers of Russian language to the formation of phonetic literacy at elementary and secondary schools (I).)
- KONEČNÝ, J. (2012b): Ke vztahu vyučujících ruského jazyka k formování fonetické gramotnosti na základních a středních školách (II). *Cizí jazyky: Časopis pro teorii a praxi*, ročník 55, č. 5, s. 19–23. (To the relation of teachers of Russian language to the formation of phonetic literacy at elementary and secondary schools (II).)
- KONEČNÝ, J. (2013): Význam a úloha učebnice při formování fonetické gramotnosti. In: *Gramotnost ve škole*, Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové. (The Importance and Role of Textbook in the Formation of Phonetic Literacy.)
- LIMROVÁ, M. (2021): *Analýza zadání na utváření a procvičování fonetické gramotnosti ve vybraných učebních souborech*. Diplomová práce. Vedoucí: Jakub Konečný. Praha. (The analysis of the assignment to the formation and practice of phonetic literacy in selected learning files.)
- PETRIKOVÁ, A. – KUPRINA, T. – GALLO, J. (2015): *Osnovy mežkulturnoj didaktiki*. Moskva: Russkij jazyk. Kursy. (Fundamentals of intercultural didactics.)
- ROZBOUDOVA, L. (2018): Sopostavlenije kultury rodnogo i inostrannogo jazykov – odin iz osnovnyh principov obučenija russskomu jazyku v češskoj srede. In *Sopostavitelnoje izučenije i prepodavanije russkogo jazyka kak inostranno-*

- go: *lingvističeskij, literaturovedčeskij i lingvodidaktičeskij aspekty*. Moskva: IIU MGOU, s. 143–151. (Comparative study and teaching of Russian as a foreign language: linguistic, literary and linguodidactic aspects.)
- ROZBOUDOVÁ, L. (2020): *Sovremennaja didaktika russkogo jazyka kak inostrannogo: rečevyje umenija*. Praha: Karolinum. (Modern Didactics of Russian as a Second Foreign Language: Language Skills.)
- ROZBOUDOVÁ, L. – KONEČNÝ, J. (2021): *Sovremennaja didaktika russkogo jazyka kak inostrannogo: izbrannyye aspekty obučeniya russkomu jazyku v češskoj obrazovatelnoj srede*. Praha: Karolinum. (Modern Didactics of Russian as a Second Foreign Language: Selected aspects of Russian language teaching in a Czech educational environment.)
- ŽOFKOVÁ, H. (2004): Problematika vyučování ruštině jako druhému cizímu jazyku a profesionální příprava učitelů cizích jazyků. In: Marie Fenclová (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. (Education of foreign language teachers at the beginning of the 21st century.)

SYČÁK, SUMÝŠ, LIŽINY ANEB ÚSKALÍ VYJMENOVANÝCH SLOV¹

Syčák, symýš, ližiny or Difficulties of the Specified Words

Kamila Smejkalová

Abstrakt: Článek analyzuje dotazy adresované jazykové poradně ÚJČ AV ČR týkající se vyjmenovaných slov. Podává přehled problematických oblastí a jednotlivých výrazů, které činí uživatelům jazyka potíže. Uvádí důvody těchto problémů a nabízí, na co se zaměřit při výuce češtiny, aby se dalo nejistotě při psaní předejít.

Klíčová slova: vyjmenovaná slova; jazyková poradna; didaktika češtiny.

Abstract: The article analyzes enquiries addressed to the Language Consulting Centre of the CAV regarding the specified words. It gives an overview of the problematic areas and individual expressions that make language users difficult. It sets out the reasons for these problems and suggests what to focus on when teaching Czech, so that uncertainty in writing can be avoided.

Key words: specified words; Language Consulting Centre; didactics.

Úvod

Jazyková poradna ÚJČ AV ČR odpovídá na dotazy ze všech oblastí jazyka: z pravopisu, gramatiky, stylistiky, úpravy písemností apod. Největší část těchto dotazů tvoří pravopis, podle našich statistik je to v průměru 40 %. Do této oblasti spadá také problematika vyjmenovaných slov nebo obecněji řečeno psaní *i/y* v kořeni slov². Menší část z nich má spíše metajazykový charakter, ale naprostá většina se týká běžných, praktických situací, ve kterých tazatel narazí ve svém nebo cizím

¹ Autorka děkuje anonymním recenzentům za přínosné a inspirativní připomínky.

² S výjimkou písmene *v*, kam spadají i předpony *vy-*, *vý-*.

textu na výraz, se kterým si neví rady, případně vyplňuje školní cvičení, u kterého si není jist správným řešením, a proto se rozhodne kontaktovat jazykovou poradnu a požádat o radu. Ve zhruba polovině dotazů tazatelé řeší tuto problematiku v souvislosti se školní výukou³.

V tomto textu budeme na materiálu dotazů z jazykové poradny analyzovat téma vyjmenovaných slov z pohledu českých mluvčích. Z větší části jde o dotazy telefonické, z menší části o dotazy e-mailové⁴. Zaměříme se na témata, která tazatelé v souvislosti s vyjmenovanými slovy (dále jen VS) nejčastěji řeší, která považují za problematická, případně která je nejvíce zajímavá, a spojíme je s problematikou výuky VS ve školách. Dotazy rozdělíme podle zaměření do několika hlavních okruhů: změny v psaní VS, lidová etymologie a „falešní přátelé“, odvozeniny, propria, homofony, slova málo frekventovaná a metajazykové otázky.

Domníváme se, že tento text může být užitečným příspěvkem k problematice VS nejen z hlediska lingvistického, ale především didaktického, protože může učitelům poskytnout cenné informace o tom, co se jeví veřejnosti, a tedy i žákům a studentům jako problematické, a na co se tedy ve výuce zaměřit. Důkazem toho, že jde o téma netriviální, mohou být dosavadní didaktické studie, které se výuce VS věnovaly, z poslední doby především Hradilová (2018) a Hájková (2019).

1. Vývojové změny

Seznam vyjmenovaných slov je daný, vyplývá z historických příčin a nijak se průběžně nerozšiřuje ani nezužuje, protože počet slov, ve kterých se historicky původně vyslovovalo [y/ý] jinak než [i/i], a u kterých se tudíž v základu dodnes píše -y/ý-, zůstává stejný (podrobněji o vývoji VS např. Adam, 2022). V *Pravidlech hledících k českému pravopisu a tvarosloví s abecedním seznamem slov a tvarů* z r. 1902 se k vyjmenovaným slovům uvádí toto: „Slabiky vnitřní, které tu mají -y-, -ý-, uvozují se v mluvnicích a jsou uvedeny na svých místech zde dále v seznamu abecedním. Píšeme ý, kde se obecně vyslovuje místo něho ej; a píšeme y, kde tvar některý příbuzný má na témž místě v obecné výslovnosti ej. Tedy na př. býti, pýcha, mýliti, výška, sýpka, mlýn ... poněvadž se obecně říká bejt, pejcha, mejlit, vejška, sejpka, mlejn... a dále byt, obydlí, pyšný, omyl, vysoký, sypati, mlynář atp., poněvadž ve slovech příbuzných býti, pýcha... se vyslovuje obecně ej.“ (PČP, 1902, s. 12)

³ To lze říci o dotazech, ve kterých tazatel či tazatelka explicitně zmiňuje školní prostředí, případně o takových dotazech, ve kterých to jednoznačně vyplývá z formulace.

⁴ Tato analýza vznikla na základě dat získaných z telefonického a e-mailového poradenství v rámci projektu NAKI Zpřístupnění jazykové poradenských dat v lingvisticky strukturované databázi.

Seznamy VS zařazované do učebnic (ale i jiných jazykových příruček) se pochopitelně měnit mohou, některá slova mohou být do nich nově zařazována a jiná mohou být naopak vynechána. Neznamená to však, že by se tímto aktem změnil jejich pravopis, jde pouze o výběr, která slova budou zařazena do seznamu určeného k výuce. Jedná se tedy o problém spíše didaktický, nikoli lingvistický. Nově mohou být zařazována např. už dostatečně zdomácnělá slova cizího původu⁵, naopak vyřazována mohou být slova značně zastaralá. Některé příklady náhrady (případně doplnění) základových slov zastaralých frekventovanějšími odvozenými slovy zmiňuje Hájková (2019, s. 84): *obyčej–obyčejný, plynouti–plyn, mýti–mýtina* apod. Zmínit je také třeba návrh J. Hubáčka na redukci a úpravu školních seznamů VS, např. vypuštění vlastních jmen, některých biologických termínů (*slepýš, pelyněk...*) a obecně slov v dětské komunikaci málo častých (*zpytovat, pýřit se...*) a naopak na rozšíření o frekventovaná slova příbuzná (Hubáček, 2000), který vyvolal širokou odbornou diskusi o tomto tématu.

Ze současných příruček považovaných za kodifikační obsahují seznam vyjmenovaných slov *Pravidla českého pravopisu* (PČP) z r. 1993, v rozšířené podobě také *Akademická příručka českého jazyka* (APČJ, 2014, 2019) a její elektronická verze *Internetová jazyková příručka* (IJP, 2008–2022). APČJ i pro nové vydání z r. 2019 získala schvalovací doložku MŠMT. Výuka ve školách by tedy měla být s PČP i APČJ v souladu.

V souvislosti s vyjmenovanými slovy nelze mluvit o vývojových změnách ve smyslu přirozeného vývoje jazyka na základě změny v jazykové normě a následně v kodifikaci. Přesto však k několika změnám v kodifikaci VS došlo. Nešlo však o změny kodifikace kopírující změnu české spisovné normy, ale o změny, které byly zapříčiněny novými vědeckými informacemi o etymologii daného slova, které ho ze skupiny VS vyřadily. Tam, kde se předpokládala měkká výslovnost, případně cizí původ, se psalo *-i-*, naopak tam, kde se předpokládal původ český s tvrdou výslovností, se psalo *-y-*. Po zjištění odlišného původu slova bylo třeba opravit pravopisnou podobu daného výrazu, aby odpovídala zjištěným skutečnostem. Proto došlo v kodifikaci ke změně motivované etymologickým hlediskem. Šlo o změnu, která byla apriorní, tedy nepodložená reálnou jazykovou normou. Byla dána rozhodnutím jazykovědců.⁶ V jazykové poradně se dotazy na tyto změny

⁵ Tyto případy jsou spíše výjimečné (např. *lyže*) a jde skutečně o slova, u kterých se příznak cizosti vytratil. Např. V. Cvrček (2010) do seznamu VS řadí ve větší míře i frekventovaná slova cizího původu, která jsou jako cizí stále vnímána (*pyré, mýtus* apod.)

⁶ Apriorní kodifikaci nazýváme kodifikací, která není odrazem normy, jak se běžně definuje, ale je utvářena lingvisty „shora“ podle jiných kritérií. Takové změny kodifikace je možné v pravopise na rozdíl od gramatiky dělat a při aktualizaci Pravidel českého pravopisu k nim dochází. Např.

objevují sice okrajově, avšak opakovaně. Týká se to podstatného jména *sirup* (dříve *syryp*), *osika* (dříve *osyka*), *lišaj* (dříve *lyšaj*) a *plytký* (dříve *plítký*).

U substantiv *sirup* a *lišaj* byl změněn jejich pravopis v PČP z roku 1957. U *sirupu* bylo důvodem zjištění, že nejde o slovo domácí. Jeho spojitost se slovem *syry*, která vedla k psaní *syryp*, byla tedy etymologicky mylná. *Sirup* je původu arabského (*šarab*) a do češtiny (stejně jako do jiných evropských jazyků) se dostal prostřednictvím latinského *sirupus/siropus*. (Rejzek, 2015, s. 630).

Lišaj pochází ze západoslovanských nářečí, kde se užívá jako označení motýla. Ještě v Jungmannově Slovníku česko-německém, díl II z r. 1836 (Jungmann, 1990, s. 336), je uvedena podoba s *-i-*: *lišaj*, *lišej*. Jak uvádí Zdena Hrušková: „V Pravidlech českého pravopisu je od prvního vydání uvedena jen podoba s *y*, pravděpodobně vlivem Fričova způsobu psaní tohoto slova (srov. V. Vážný, O jménech motýlů ve slovanských nářečích, s. 108). V dokladech Ústavu pro jazyk český se však vyskytují obě podoby, s *i* měkkým i s *y* tvrdým.“ Psaní s *-i-* se odvozuje od původního významu škodlivé věci. Souvisí to též s obecným slovanským *lišej*, tedy s kožní chorobou, za jejíž šířitele byli považováni motýli. Ke změně také přispěl poznatek o výslovnosti tohoto výrazu na západním Slovensku, kde se v době změny Pravidel stále rozlišovala výslovnost *i* a *y* ve slabice *li*, *ly*. Psaní *lišaj* lze podpořit i fonetickým argumentem, protože na západním Slovensku, kde se podle Vážného v nářečí stále rozlišuje výslovnost měkkého *i* a tvrdého *y* ve slabice *li*, *ly*, je doložena měkká výslovnost slova *lišaj*.“ (Hrušková, 1958, s. 61).

Pravopisná podoba *osyka* je uvedena v Pravidlech českého pravopisu z r. 1902 v abecedním seznamu jako „**osika**, *lépe než osyka*“. Další vydání PČP už obsahovala pouze podobu *osika* bez zmínky o variantě s *-y-*, přestože *osyka* se vyskytovala v textech ještě ve 20. a 30. letech 20. století (viz např. posudky v Naší řeči či kartotéka lexikálního archivu). Psaní *osyka* vychází z faktu, že se samohláska *i* po *s*, *z*, *c* od 16. stol. vyslovovala široce a psala se *y* (Svěrák, 1974, s. 222). Původně se však i v tomto slově psalo měkce, stejně jako v jiných slovanských jazycích, protože jde o všeslovanské slovo (polsky *osika*, rusky *osína* apod.). Neznamená to však, že by se do počátku 20. století podoba *osika* nevyskytovala. Šlo spíše o kolísání, jak dokládá ČNK SyD.

Pravopis adjektiva *plytký* byl zapsán v PČP z r. 1902 (i s variantou *plýtký*, která byla uvedena na první místě). V 19. století psaní *i-y* kolísalo a kartotéka lexikálního

v posledních PČP bylo zavedeno mimo jiné pravidlo o psaní velkého písmene v názvech začínajících předložkou i ve slově, které po předložce bezprostředně následuje. Tato změna byla motivována tím, že autoři Pravidel chtěli snížit nutnost věcné znalosti při rozhodování o volbě velkého, či malého písmene. Více viz Smejkalová 12017, s. 26.

archivu zachycuje podoby s *i* ještě v 10. letech 20. století (např. V. Dyk: Zmoudření dona Quijota, 1913). Postupně však byla podoba *plítký* nahrazena podobou *plytký* (*plýtký*).

Dotazy, které směřují na tyto změny, jsou motivovány dvěma důvody. Tazatel v některém starším textu uviděl podobu, která odporuje současným PČP, a chce vědět, zda jde o chybu, nebo zda v době napsání textu byla daná varianta kodifikovaná. Druhým typem bývají dotazy lidí, kteří se ve škole ještě učili jako kodifikovanou jinou pravopisnou podobu, než je kodifikovaná v současnosti, a kteří chtějí zjistit, zda došlo ke změně, případně proč (dnes už se tento motiv objevuje výhradně u dotazů na substantivum *sírup*). V několika případech se tazatelé v souvislosti s výukou dětí explicitně ptají na to, proč se v současných seznamech VS toto slovo nevyskytuje.

2. Lidová etymologie a „falešní přátelé“

Specifickým typem dotazů na vyjmenovaná slova jsou ty, které se týkají dvojic slov (někdy zdánlivě) příbuzných, respektive od sebe odvozených, v nichž se však píše *-i/-* a *-y/-ý-* odlišně: *ližina* – *lyže*, *mlýn* – *mlít*, *vymýtit* – *vymítat* a *píchat* – *pýchavka*. Tazatelé často předpokládají jiný původ slova, proto ho následně píší v rozporu s pravopisnou kodifikací (proto zmínka o lidové etymologii v názvu oddílu). Přestože spojení „falešní přátelé“ se používá především pro mezijazykové vztahy a označuje mezijazyková homonyma či paronyma (slova či slovní spojení, která v různých jazycích znějí/vypadají stejně, případně podobně, ale mají různé významy), podstatné je, že tyto dvojice spolu v myslích uživatelů zdánlivě souvisí, a proto jim v komunikaci (v překladech) způsobují problémy (NESČ, 2012–2020). I uvedené dvojice jsou pro svou podobnost zdrojem nejistoty u pisatelů, v tomto případě z hlediska pravopisného, proto je zde označujeme rovněž jako „falešné přátele“.

Zdaleka nejčastějším příkladem jsou dotazy na pravopis slova *ližina*. Tazatelé se ptají na toto substantivum, protože si je spojují s *lyžemi* a podobu *ližina* vnímají jako zdvojnásobení, případně obecně jako odvozené slovo. Nerozumí proto, proč je pravopisná podoba obou výrazů odlišná. Z toho, jak tazatelé uvádějí položený dotaz, lze soudit, že bezprostředním motivem je jejich setkání s tímto substantivem, jehož pravopisná podoba je zaráží a způsobuje terminologii jazykového managementu tzv. noting, tedy mají na ni nenulovou reakci: někde viděli zápis s *i*, někdo je upozornil na nekodifikovaný zápis **lyžina* v jejich vlastním textu a oni si chtějí ověřit, která podoba je správná, žádají o změnu kodifikace apod. Dotazy se dají rozdělit na dvě skupiny z hlediska průběhu interakce. První skupinu tvoří pouhé dotazy

na pravopis tohoto slova, případně doprovázené vysvětlením, proč se na toto slovo tazatel ptá (domnělá souvislost s *lyžemi*). Druhou skupinu tvoří dotazy spojené se stížností na stávající kodifikaci, která je podle tazatele chybná a nelogická, protože nezohledňuje příbuznost se slovem *lyže*. Slovo *ližina* však není odvozeno od výrazu *lyže*, ale souvisí se slovem *líha* (= „to, na čem něco leží“). *Ližiny* jsou kovové nebo dřevěné trámce, které slouží k posouvání těžkých břemen, mohou tvořit součást nosných konstrukcí lešení, případně být umístěné na střechách automobilů jako podélné vyztužené lišty, na které se dá připevnit nějaký předmět. SSJČ definuje *líhu* jako „šikmý trámec pro posun těžkých břemen; postranní nebo spodní prkno povozu; dřevěný pružný můstek“. Obě substantiva, *líha* i *ližina*, jsou odvozena od slovesa *ležet* – *léhat/líhat*. Substantivum *lyže* se do češtiny dostalo z ruštiny (*лыжа*), obě slova spolu tedy významově nijak nesouvisí. Navíc ani slovotvorně by odvození *ližin* od *lyží* nebylo příliš logické. Pokud by šlo o zdobnělinu, pak by výsledná podoba odvození zněla spíše *lyžička*. Příponou *-ina* se zdobněliny nevytvářejí. Přesto je spojování obou substantiv v myslích uživatelů jazyka pochopitelné nejen kvůli podobné znějícímu názvu, ale i kvůli podobnému fyzickému tvaru: *ližiny* se totiž tvarově *lyžím* trochu podobají.

Dalším příkladem je dvojice *mlýn* a *mlít*. Z konverzací s tazateli víme, že dotazy na tato slova plynou z nejistoty tazatelů, proč v substantivu je *-ý-*, a ve slovese je *-í-*, když přece jde o významově příbuzná slova. Ani zde však etymologie obou členů této zdánlivě dvojice není stejná. Sloveso *mlít* vzniklo z praslovanského **meliti* přesmyknutím hlásek *el* a zdložením slabiky na *lé*. Následně se pak *é* zúžilo na *í*. Původ substantiva *mlýn* je však latinský a k nám se dostal přes staroněmeckou podobu dnešního *Mühle* (mlýn). Tento etymologický pravopisný princip je kodifikován i ve stávajících Pravidlech českého pravopisu.

Další dvojice je mnohými tazateli považována mylně za vidovou dvojici: *vymýtit* a *vymítat*. Logicky tedy očekávají v kořeni slova v obou případech *-ý-*. Původ obou sloves, stejně jako jejich význam, je však odlišný a o vidovou dvojici se nejedná. Příklad uvažování tazatelů o příbuznosti obou sloves dokládá dotaz a odpověď z 27. 4. 2020, které jsou zveřejněné v Databázi jazykových dotazů ÚJČ⁸ (dále jen DJD):

Dotaz: *Manželka je učitelka 1. stupně a mohu říci, že učitelka zkušená. Na internetu narazila na test na vybraná slova. Oba jsme udělali chybu v otázce normálnímu smrtelníku nepochopitelné. Věta měla správně znít „V lese byl vymícen ďábel a poté byl vymýcen i les.“ V případě vymítání ďábla jsem udělal chybu. Na www.pravopis-*

⁷ Stejným vývojem prošlo např. i sloveso *třít*: Z původního praslovanského **terti* se postupným vývojem stalo *třítí*.

⁸ Dostupné zde: https://dotazy.ujc.cas.cz/odpovedi/?id_odpoved=7486&filter=1

ne.cz jsem našel vysvětlení: v přeneseném významu se sloveso vymýtít také používá ve významu vyhubit, zbavit se něčeho, vyhladit. Dábla však vymetáme koštětem, protože neexistuje žádná spojitost s kácením lesů – tolik vysvětlení. Následují pak příklady, z nichž jeden je zajímavý: Lékařům se podařilo nadobro vymýtít plané neštovice a černý kašel. Souvislost s kácením lesů jsem však rovněž nenašel. Vždyť i v případě ďábla můžeme předpokládat, že byl „vyhuben, vyhlazen, zbavili jsme se ho“. Chápu, že můj pohled na věc je neodborný, ale rozhodně mne nenapadlo spojovat vymítání ďábla se zametáním. Vybrané slovo je mýtiti (ne mýtina) a jeho spojování s kácením lesa je jen logický předpoklad, ale ne pravidlo. Jestliže můžeme vymýtít nemoc, korupci, šikanu, zlo (citace), pak nechápu, proč by nemohl být vymýcen ďábel.

Odpověď: Sloveso mýtiti má význam ,kácením zbavovat porostu, zejména stromů; kácet‘ (např. mýtiti prales), popř. i ,kácením (porostu) vytvářet‘ (mýtiti cestu). Obvykle se užívá s předponou vy- (vymýtiti) ve významu ,vykácet, vysekat‘: vymýtiti porost mezi pražci, pozemek bylo nutno vymýtiti, zorat a oplotit, ale i v přeneseném významu ,odstranit, vyhubit, vyhladit něco nežádoucího‘: vymýtiti korupci, vymýtiti zlo, snažili se vymýtiti neštovice. Nedokonavým protějškem dokonavého vymýtiti je vymycovat ,odstraňovat‘: vymycovat fráze z veřejných projevů. Vymítat je varianta slovesa vymetat. Užívá se v přeneseném významu ,vyhánět; dělat pořádek v nějakém prostředí‘. Uplatňuje se ve spojeních vymítat ďábla, zlé duchy, demony, čerty, zlo; vymítat kacířství z lůna církve. Setkáme se s ním i v úsloví vymítat/vyhánět čerta ďáblem (popř. ďábla belzebubem). Bezpředponové sloveso v podobě *mítat se neužívá (uplatňuje se pouze metat); zato ve spojení s předponami zjistíme souvislost s celou řadou významově vzdálených sloves: namítat, odmítat, omítat, promítat, přemítat, zamítat, zmítat. S -í- píšeme pochopitelně i odvozené činitelské podstatné jméno vymítač.“⁹

Do kategorie mylně spojovaných výrazů patří i dvojice píchat – pýchavka. Bez znalosti etymologie substantiva pýchavka ji mluvčí může velmi snadno přiřadit ke slovesu píchat a je pak udiven, že se v něm na rozdíl od slovesa píše -ý-. Pýchavka však není odvozena od slovesa píchat (= bodat), ale pýchat (= dýchat, foukat). Jak uvádí V. Šmilauer v Naší řeči, „puchati, pýchati znamená v českých nářečích těžce dýchati, supěti, foukati, funěti; v staré češtině bylo také sloveso pyšěti, dýchati, soptiti. [...] V jižních Čechách je též sloveso dokonavé, pejchnout, vypejchnout, fouknout, vyfouknout, ze Slovenska máme doloženo úsilné puchať, supět (o vlaku). Ze slovesa „pýchati“ je odvozeno slovo pýchavka, pejchavka, jímž označujeme rod

⁹ Těto dvojici je věnován rovněž článek v Naší řeči: Petr Kaderka (2002): Vymýtiti/vymítat – falešná vidová dvojice?

hub Lycoperdon; šlápneme-li na zralou její plodnici, výtrusy prudce „vypejchnou“. Vedle významu „foukati, dýchati, supěti“ mají tato slovesa také význam „krkati, řihati“ (t. j. vyfouknouti ze žaludku): *pouchá mi v krku* (Jungmann od Jilovéhoho), *péchá mo z krko* (Bartoš od Jimramova); na Moravě také „dýmati“: *hory pýchají, pejchá tabákem*. (Šmilauer, 1940, s. 282)

Mylné přiřazení *pýchavky* ke slovesu *píchat* má svou logiku. Jednak je v současnosti mezi homofony *píchat* a *pýchat* rozdíl pouze v grafické rovině, jednak je dnes sloveso *pýchat*, resp. *puchat*, nářeční a velmi málo frekventované. Běžný mluvčí ho tedy ani nezná a název houby si s ním nespojí.

3. Odvozeniny

Nemalou část dotazů týkajících se VS tvoří dotazy na odvozená slova. Tazatel si pamatuje ještě ze školy vyjmenované slovo, které se učil, ale nespojí si s ním všechna příbuzná slova, která se od něj odvozují. Nejčastěji proto, že význam takové odvozeniny je už značně vzdálený významu slova, které se dostane do školního výběru vyjmenovaných slov¹⁰.

Nejčastěji se tazatelé ptají na odvozeniny od sloves *být* a *bít*, a to právě tam, kde nejsou s to identifikovat příbuznost s jedním ze sloves, protože význam odvozeného slova je už posunutý a jeho souvislost s jedním ze sloves je zastřena. V případech odvozenin od slovesa *být* jsou předmětem dotazů předponové varianty *nabýt* (získat: *nabít majetek*), *dobýt* (získat: *dobýt území*), *odbýt* (ledabyle provést: *odbýt práci*) – *nabytý*, *dobytý*, *odbylý*. Tazatelé podle svých slov vycházejí z toho, že u těchto odvozenin není žádná souvislost s významem základového slovesa, tedy „existovat“. Proto mají o pravopisu těchto výrazů pochybnosti. Ze stejného důvodu váhají nad pravopisem některých odvozenin od slovesa *bít*, které nemají význam „tlouct“: *nabít* (naplnit: *nabít telefon*), *dobít* (doplnit: *dobít baterii*), *rozbít* (postavit, zřídit: *rozbít tábor*) – *nabítý*, *dobítý*, *rozbítý*. V rámci odvozenin od sloves *být*–*bít* je nejčastějším předmětem dotazů spojení *nabýt dojem/zkušenost* – *nabýt dojmy/zkušenostmi*. Tazatelé velmi často předpokládají, že adjektivum *nabýtý* je v tomto případě odvozeno od slovesa *nabýt*. Nerozumějí proto, že jde v obou případech o jiný význam (*nabýt* = získat a *nabýtý* = plný) Viz např. dotaz v DJD¹¹:

¹⁰ V učebnicích českého jazyka se objevuje pouze výběr slov, a to z čistě pragmatických důvodů: Pokud by tyto seznamy obsahovaly všechna původem česká slova s -y/-ý- v kořeni (včetně všech odvozenin, slov zastaralých nářečních, vlastních jmen apod.), seznam by se značně rozrostl. Proto je třeba s ohledem na žáky uvádět pouze výběr. V PČP, APČJ i IJP se uvádějí mnohem obsáhlejší výčty, ale ani ty nejsou zcela kompletní, co se týče všech odvozených výrazů.

¹¹ Dostupné zde: https://dotazy.ujc.cas.cz/odpovedi/?id_odpoved=1433&filter=1

Dotaz: *Ze stáže se vrátil nabitý zkušenostmi. Proč by se tu mělo psát nabitý s měkkým i, když je správně nabytý zkušeností?*

Odpověď: Sloveso *nabít* je ve větě užito ve významu ‚velmi naplnit něčím, napěchovat, vtěsnat, naplnit až k prasknutí, po okraj‘. *Nabýt* znamená ‚získat, dosáhnout, stát se majitelem‘ (*nabýt majetek, vědomosti*). Můžeme vytvořit i větu: *Nabyt (tedy získal) jsem tolik zkušeností, že jsem jimi doslova nabitý (tedy napěchovaný, naplněný po okraj)*.

Kuriózní případ je dotaz na sloveso *zabít* (v přeneseném významu ve spojení *zabít dlouhou chvíli*), ve kterém by mělo být *-ý-* (**zabyt*) podle chybné úvahy, že lze použít jako pomůcku tvar **zabude* a že jde o jiný význam než původní *zabít* = usmrtit. Tazatel měl o tomto vysvětlení, které jeho dítěti ve škole poskytla učitelka češtiny, oprávněně pochybnosti, a proto se obrátil na jazykovou poradnu. Jako pomůcku pro volbu *-i/-í-*, nebo *-y/-ý-* lze skutečně použít tvar budoucího času. Jestliže lze utvořit tvar *-budu/-bydu* (*nabudu/nabydu, dobudu/dobydu* apod.), pak je to signál, že jde o odvozeninu slovesa *být*. Pokud utvoříme tvar *-biju* (*nabiju, dobiju* apod.), znamená to, že jde o odvozeninu od slovesa *bít*. V tomto případě však vyučující tuto pomůcku uplatnila chybně, protože tvar *zabudu* a sloveso *zabýt* sice v češtině existují, ale jde o výraz, který Slovník spisovného jazyka českého hodnotí jako zastaralý, knižní a nářeční s významem ‚zapomenout‘: *věz, že ti toho nezabudu* (Klostermann); *zabudme žal* (Vrchlický) apod.

Mezi dotazy jsou dále doloženy následující odvozeniny, u kterých tazatelé neidentifikují základové vyjmenované slovo, respektive předponu *vy-*, *vý-*, protože je významová souvislost mezi základovým slovem a odvozeninou příliš zastřená: *vyrážka* (od *vrazit*), *vyplývat* (od *plynout*), *syčák* (od *syčet*), *smýček* (od *smýkat*), *zmydlit*, (od *mýdlo*), *vyzývavý* (od *nazývat*¹²), *myslivec*¹³ (*myslet*). U dvojice *smýček–smýkat* je z hlediska frekvence paradoxní, že v seznamu VS pro žáky se objevuje zcela minimálně užívané sloveso *smýkat*, zatímco mnohem frekventovanější odvozená substantiva *smýček* nebo *smyk* v něm nejsou a pisatelé si tato slova často ani nespojí, protože významovou souvislost mezi nimi nevnímají¹⁴. Doporučení nahradit v seznámech VS málo frekventovaná, zastaralá nebo příliš úzce odborná základová slova běžnějšími a mnohem častějšími slovy odvozenými se ve studiích o výuce VS objevuje opakovaně. A je to zcela logické. Jak uvádí Hájková, při

¹² Adjektivum *vyzývavý* je bezprostředně odvozeno od slovesa *vyzývat*, ale v seznámech VS je z předponových variant uvedeno pouze sloveso *nazývat se*.

¹³ Tuto odvozeninu zmiňují už Starý (1992, s. 86) a Adam (2022, s. 12) a dotaz v jazykové poradně oslabení významové souvislosti potvrzuje.

¹⁴ To se však týká i některých jiných dvojic, např. *dmýchat–rozdmýchat, obyčej–obyčejný*.

výuce VS jsou obvykle reprezentanty slovotvorných hnízd slova základová, ale je třeba zohlednit i požadavek na slova patřící do slovní zásoby dítěte, popř. na slova frekventovaná (Hájková, 2018, s. 89). Hradilová upozorňuje, že vzhledem k výše zmíněným charakteristikám některých základových slov „stěží může být naplněna zásada aktivnosti a praktické uplatnitelnosti učiva v reálných a opět žákově věku, schopnostem a dovednostem přiměřených komunikačních situacích“ (Hradilová, 2019, s. 137). Mnohem užitečnější by tedy bylo učit žáky pravopis slov, se kterými se setkávají (a to nejen jako děti, ale i později jako dospělí uživatelé jazyka), než slovo základové, které je z hlediska frekvence okrajové. Doklady dotazů z jazykové poradny potvrzují, že je to skutečně rozumný požadavek, protože tazatelé (nejen žáci a studenti, ale logicky i dospělí uživatelé jazyka) si často základové slovo ze seznamu VS s odvozeným nespojí a pravopis odvozeniny je pro ně problematický (viz příklady výše).

4. Propria

Propria, ať už jde o jména zeměpisná, osobní či jiná, tvoří specifickou skupinu vyjmenovaných slov. Vyjmenovaná slova jsou primárně výrazy obecné povahy. Propria jsou v seznamech vyjmenovaných slov uváděna spíše výjimečně: *Litomyšl*, *Přibyslav* apod. Nelze očekávat, že propria budou respektovat zásady psaní *-i/i-* a *-y/y-* v kořeni slova. Stejně tak nemusejí respektovat ani jiné pravopisné zásady. Pravopisná podoba jména je založena obvykle na tradici a jméno homofonní s obecným vyjmenovaným slovem se nemusí vždy psát stejně. Existuje tedy osobní jméno *Síkora* i *Sýkora*, *Zima* i *Zyma*, *Mlynář* i *Mlinář* apod. V současnosti je tedy klíčové, jak je jméno standardizováno (zeměpisné názvy, názvy výrobků a firem) a jak je zapsáno v osobních dokladech (osobní jména). Dotazy v JP se týkají obvykle právě situací, kdy existuje vyjmenované slovo homofonní s *propriem* a oba výrazy se píšou odlišně (viz uvedené příklady), případně není etymologie jména zcela jasná a tazatel váhá, jakou pravopisnou podobu zvolit, např. *Solopysky/Solopisky*, *Rabyň/Rabiň*. V případě názvu rybníka u Protivína je oficiální standardizovaná podoba *Rabyň*, protože obsahuje příponu *-yň/-yně*. (viz DJD¹⁵). V případě názvu obce *Solopisky/Solopysky*, existují obě varianty, jak uvádí Statistický lexikon obcí (2005): v ČR jsou čtyři obce s názvem *Solopysky* a jedna obec s názvem *Solopisky* (název byl změněn z podoby *Solopysky* po žádosti obecního zastupitelstva).

¹⁵ Dostupné z: https://dotazy.ujc.cas.cz/odpovedi/?id_odpoved=3837&filter=1

5. Homofony, slovní hříčky

Dotazy týkající se homofonů se dělí na dvě kategorie. Jednu skupinu tvoří praktické dotazy na rozdíl mezi dvěma stejně znějícími slovy, která se liší pouze psaním *-i/-* a *-y/-*: *visutý–vysutý*, *pikat–pykat*, *nabýt–nabít* apod. Skupina předponových sloves typu *nabýt–nabít* byla popsána v oddílu 3 Odvozeniny. Vedle nich sem patří poměrně častý dotaz na dvojici *visutý–vysutý*. Tento typ dotazů bychom mohli řadit i do skupiny týkající se falešné etymologie, protože všechny dotazy na psaní *visutý–vysutý* měly správné řešení s *-i-*. Tazatelé mylně považovali první slabiku za předponu *vy-* a chápali slovo jako odvozené adjektivum od slovesa *vysunout*. Ve spojeních typu *visutý most* či *visuté zahrady* však nejde u vysunutí. *Visutý* znamená ‚zavěšený, visící‘. Vedle *mostu* a *zahrady* (spojení, ve kterých se *visutý* vyskytovalo v dotazech) mohou být *visuté* např. *trať*, *lanovka*, *lávka*, *chodník*, *pódium*, *lešení*, *hrazda* apod. Důvod, proč řadíme dvojici *visutý–vysutý* mezi homofony je v tom, že adjektivum *vysutý* není pouze chybně napsané, jako např. *lyžiny*, ale skutečně existuje, je pravidelně utvořeno a obsahuje jej např. Slovník spisovného jazyka českého. Je utvořeno od zastaralého slovesa *vysouti*, které má podle SSJČ význam ‚vysunout‘ (*klobouky z rovnováhy vysul*); ‚vysypat‘ (*vysul z měchýřku peníze*) a ‚vypustit, vynechat, odsunout‘. Jde však o archaismus, který se v současných textech nepoužívá. Podíváme-li se na doklady adjektiva *vysutý* v ČNK (syn v9), ukazuje se, že ve většině případů jde o chybný zápis (autor chce vyjádřit význam ‚visící, zavěšený‘) a jen v několika málo příkladech je možné z kontextu usoudit, že jde pravděpodobně skutečně o význam ‚vysunutý‘: *Automatická převodovka se ovládá pomocí tří vysutých tlačítek. Tato velehora vzhledem ke svému vysutému postavení k „civilizovanému světu“ byla až do roku 1852, kdy byl objeven a změřen Everest, pokládána za nejvyšší horu světa.*

Občas si tazatelé nejsou jistí, zda napsat v určitém kontextu *pikat*, nebo *pykat* a ptají se, zda pikání při hře na schovávanou má něco společného s pykáním za hříchy. Sloveso *pikat*, respektive *zapikat* (a odvozené substantivum *pikola*) však se slovesem *pykat* nesouvisí. Jeho původ není zcela jednoznačný a slovníky se v popisu jeho etymologie liší, Rejzek vysvětluje původ zvukomalebně od citoslovce *pik* = ‚tůk, pích‘ (Rejzek, 2015, s. 514)

Druhou skupinu tvoří dotazy, které až na výjimky nejsou motivovány prakticky, ale spíše jazykovou tvořivostí. Spadají sem dvojice homofonů, které jsou vytvářeny záměrně. Dotaz není motivován tím, že by tazatel nevěděl, která grafická podoba je správně. Oba členy dvojice totiž nejsou v kontextu zaměnitelné, např. kombinace slovesného tvaru a substantiva (*pij–pyj*), nebo se jeden člen dvojice v běžném úzu téměř nevyskytuje a kontext, ve kterém by byl užit, je značně umělý (*nazývat*

se – nazívat se, vyzývat – vyzívat). Tazatelé se např. ptají, zda vůbec může existovat věta se slovesem *nazívat/vyzívat*.

Do této skupiny patří také jazykové hříčky s dvojicemi homonym, z nichž nejčastější dvojicí je *bidlo–bydlo* a *vír–výr*: *Na zahradě stálo bidlo. Na bidle si vrabec postavil své bydlo. Zafoukal vítr a obě b_dla spadla. Na rybníce se vytvořil vír, nad ním právě letěl výr. Oba v_ry se mi podařilo zachytit na fotografii.* Jde o slovní hříčku, která je mezi dotazy zachycena v těchto dvou variantách už na konci 90. let minulého století a periodicky se opakuje. Věta je sestavena tak, aby nešla standardně zapsat. Větu můžeme vyslovit, protože už v současnosti ve výslovnosti nerozlišujeme [i/i] a [y/ý], ale s použitím jednoho písmena ji zapsat nelze. Obě slova mají jiný význam, takže je v psané podobě nelze zahrnout do jednoho výrazu V odpovědích nabízíme pouze nestandardní způsob zápisu, např. lomítko (*obě bidla/bydla spadla* nebo *obě bi/ydla spadla*), nebo zápis *spadlo bydlo i bidlo, zachytil jsem vír i výr*“, tím se ovšem slovní hříčka ruší. Nezřídka je dotaz položen žáky či studenty, kteří mají za úkol zjistit správný pravopis. Využití podobných hříček ve výuce může být velmi efektivním způsobem, jak přiblížit žákům pravopisnou problematiku hravým způsobem, a navíc lze na těchto příkladech dobře ukázat, že v pravopise (a v jazyce obecně) nelze vždy hodnotit jazykové prostředky jako absolutně správné a absolutně chybné a že psaná a vyslovovaná stránka jazyka se vždy nekryje (ne všechno, co lze říci, lze také standardním způsobem zapsat).

6. Slova málo frekventovaná a neuvedená ve školních seznamech VS

Předmětem dotazů bývají i slova, která tazatelé dříve neznali, neučili se je ve škole mezi VS a nenacházejí je ani v běžných seznamech, tedy slova málo frekventovaná. Jak už bylo uvedeno v oddílu o odvozeninách a propříich, v učebnicích se uvádí pouze výběr vyjmenovaných slov. Navíc se seznamy v učebnicích jednotlivých nakladatelství mohou od sebe lišit. Výrazy s minimální frekvencí obvykle z obsáhlých seznamů v kodifikačních příručkách při tvorbě učebnic vypadávají. Jde často o archaismy, o úzce odborné termíny či jiné výrazy, se kterými se žáci běžně nesetkají, respektive nesetkají se s nimi v psaném spisovném textu (např. protože jde o výrazy stylově nižší). Když uživatel jazyka narazí v textu na podobné slovo, případně ho chce sám napsat, může váhat, jakou pravopisnou podobu by měl zvolit. Mezi dotazy máme doložené následující příklady: archaismy a básnické výrazy: *pych* (krádež polního nebo lesního majetku, odvozeno od substantiva *pýcha*), *promyk* (problesknutí), termíny: *sumýš* (druh ryby), *vlys* (architektonický prvek), *vyza* (druh ryby), *trubýš* (mořský láchovec), *slepýš* (druh hada), výrazy málo frekventované ve spisovném psaném textu: *vyžle* (druh psa, hubený člověk), *cavyky*.

Velmi časté jsou dotazy na psaní zkrácené varianty vysvědčení, tedy *vízo-výzo*. Toto slovo z důvodu své nespisovnosti není v seznamu VS nikde uvedeno, včetně seznamů v APČJ a PČP. Jeho pravopisná podoba není nikde kodifikována, protože nemáme z podstaty věci kodifikaci nespisovné češtiny. Tazatelé tedy dostávají informaci, že je možné psát *výzo* (zápis vycházející z původní, nezkrácené podoby *vysvědčení*) i *vízo* (tuto podobu zachycuje Slovník nespisovné češtiny, 2020, s. 478). V úzu jsou doložené obě varianty (v korpusu syn v9 je poměr výskytů *vízo* : *výzo* 128 : 77)¹⁶.

Výraz, který nebývá uveden ve školních seznamech VS a je častým předmětem dotazů v JP je *pyj* (mužský pohlavní orgán). Nejde o slovo nespisovné, málo frekventované či zastaralé, ani ho nelze chápat jako úzce odborný termín. Jeho vynechání ve školních seznamech lze patrně přisoudit samotnému faktu, že pojmenovává pohlavní orgán. Tvůrci seznamů proto nejspíš nepovažovali za vhodné ho zařadit do seznamů, které se děti učí ve škole. Dotazy týkající se tohoto výrazu jsou motivovány jednak prakticky, tedy ověření pravopisné podoby, jednak metajazykově (tazatele zajímá důvod, proč se slovo v učebnicích češtiny nevyskytuje).

7. Metajazykové dotazy

Menší skupinu dotazů tvoří dotazy metajazykové. Autoři těchto dotazů se neptají na to, jak mají určité slovo napsat, protože to obvykle vědí, ale zajímá je jiný, často teoretický nebo didaktický aspekt vyjmenovaných slov. Otázky tohoto typu se dělí do několika okruhů: dotazy na definici a historii VS, dotazy na seznamy VS, dotazy na VS po jednotlivých písmenech, respektive souhláskách a dotazy na zařazení jednotlivých slov či jejich skupin (odvozeniny, cizí slova)

Definice VS a jejich historie: *Jaká je historie vzniku VS a kdo je sestavil do seznamu? Jak se VS definují a co všechno zahrnují? Neuvažujete, že by se zrušila vyjmenovaná slova a psaní různých i/y v koncovkách za písmeny, která jsou zároveň vyjmenovaná slova? Řekl bych, že je to vcelku zbytečné.*

Seznam VS: *Kde lze nalézt závazný přehled VS? Jaké je správné pořadí VS v seznamu?*

VS po konkrétních písmenech a souhláskách: *Proč v obojetných hláskách není g, proč jsou vyjmenovaná slova po f ale ne po g? Proč není seznam vyjmenovaných slov po d, t, n, když se po nich také dá psát i/y?* (zde tazatel nezohledňuje rozdíl mezi hláskou a písmenem a spekuluje, že by se mohlo jednat vlastně o obojetné souhlásky, protože se po nich může psát y nebo i, ale neexistují k nim vyjmenovaná slova).

¹⁶ Srovnání je provedeno pouze u nominativu sg., protože v ostatních pádech korpus nachází tvary substantiva *vízum*.

Cizí slova a odvozeniny: *Proč ve vyjmenovaných slovech nejsou byznys nebo pyžamo, když je tam fyzika? Proč chybí ve VS cizí slova a kde můžu najít jejich seznam?*

Závěr

Vyjmenovaná slova tvoří poměrně malou část dotazů, které jsou adresované JP, a nelze říci, že by je uživatelé jazyka, kteří se obrací na JP, považovali za výrazně složitou oblast (na rozdíl např. od velkých písmen nebo interpunkce). Z přehledu kladených dotazů vyplývá, že jako problematické jsou chápány nikoli samotné výrazy zařazené do seznamů VS, ale spíše výrazy odvozené, ať už odvozené skutečně (*nabýt, syčák* apod.), nebo zdánlivě (*ližiny*). Z dotazů rovněž vyplývá, že by bylo užitečné revidovat jednotlivé seznamy VS v učebnicích, protože často obsahují slova zastaralá, téměř neužívaná na úkor slov velmi frekventovaných, srov. *smýkat* – *smyčec, smyk*. Ukazuje se rovněž, že už vžitá a běžně užívaná slova cizího původu by měla být zařazena do seznamů VS ve větší míře než dosud, protože se s nimi pisatelé běžně setkávají, jejich cizorodost často už ani nevnímají, ale ve výuce VS se s nimi až na výjimky (*lyže, fyzika*) běžně nesetkají.

Okruhy dotazů na VS ukazují, že je užitečné znát problematické oblasti i konkrétní výrazy a využít tyto informace při výuce VS, např. zaměřit výuku právě na slova, která se ze zkušeností JP jeví jako nejvíce problematická a ve kterých se pisatelé nejvíce odchylují od kodifikace.

Literatura

- ADAM, R. (2022): Vyjmenovaná slova v češtině: podstata, kontext, vývoj. *Bohemistika*, (1), 3–19. <https://doi.org/10.14746/bo.2022.1.1>
- Akademická příručka českého jazyka (2019). Praha: Academia.
- CVRČEK, V. (2010): Psací soustava. In: V. Cvrček a kol. *Mluvnice současné češtiny I. Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum, s. 317–336.
- Databáze jazykových dotazů [online] (2019–2022). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR. Cit. 7. 7. 2022. <<https://dotazy.ujc.cas.cz/>>.
- HÁJKOVÁ, E. (2019): Vyjmenovaná slova. *Didaktické studie*, ročník 11, č. 1, s. 81–91.
- HRADILOVÁ D. (2018): K prezentaci vyjmenovaných slov v některých učebnicích českého jazyka. *Didaktické studie*, roč. 10, č. 2, s. 132–145.
- HRUŠKOVÁ, Z. (1958): Sirup a lišaj. *Naše řeč*, ročník 41, číslo 1-2, s. 61–63.

- HUBÁČEK, J. (2000): Anketa k úpravě řad vyjmenovaných slov. *Komenský*, roč. 124, č. 7/8, březen–duben 2000, s. 162–163.
- Internetová jazyková příručka* [online] (2008–2022). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Cit. 4. 7. 2022. <<https://prirucka.ujc.cas.cz/>>.
- JUNGSMANN, J. (1836): *Slovník česko-německý*, díl II. Praha: Academia.
- KADERKA, P. (2002): Vymýtít/vymítat – falešná vidová dvojice? *Naše řeč*, ročník 85, číslo 2, s. 108–111.
- Nový encyklopedický slovník češtiny* [online] (2012–2020). Brno: Masarykova univerzita. Cit. 7. 7. 2022. <<https://www.czechency.org/slovník/PARONYMIE>>.
- Pravidla českého pravopisu* (2008). Praha: Academia.
- REJZEK, J. (2015): *Český etymologický slovník*. Praha: Leda.
- STARÝ, Z. (1992): Psací soustavy a česká jota s ypsilonem. In: *Přednášky z XXXII. Běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: FF UK, s. 81–100.
- SVĚRÁK, F. (1974): K původu jména babyka. *Naše řeč*, ročník 57, číslo 4, s. 222–223.
- ŠMILAUER, V. (1940): Výklady slov. *Naše řeč*, ročník 24, číslo 9–10, s. 281–288.
- Slovník spisovného jazyka českého* (1989). Praha: Academia.
- Slovník nespisovné češtiny* (2020). Praha: Maxdorf.
- SMEJKALOVÁ, K. (2017): Kodifikace propriet v teorii jazykové kultury. In: ULIČNÝ, O. (ed.). *Struktura v jazyce, jazyk v komunikaci*. Liberec, TUL, s. 121–134).
- Statistický lexikon obcí České republiky* (2005). Praha: Ottovo nakladatelství.
- SyD [online] (2019). Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Cit. 8. 7. 2022. www.korpus.cz
- SYN v9 [online] (2019). Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Cit. 8. 7. 2022. www.korpus.cz

PRINCIPY TVORBY JAZYKOVÝCH A ČTENÁŘSKÝCH ÚKOLŮ K MATEMATICKÝM SLOVNÍM ÚLOHÁM – DVA PŘEDMĚTY, JEDEN PROBLÉM¹

Principles of Creating Language and Reading Tasks for Mathematics Word Problems – Two Subjects, One Problem

Martina Šmejkalová²

Abstrakt: V současnosti probíhá na Pedagogické fakultě UK výzkum, který si klade za cíl inovovat přístup k výuce slovních úloh v matematice a propojováním jazykových, čtenářských a matematických strategií jednak zvýšit úspěšnost žáků v řešení slovních úloh, jednak zdokonalit jazykovou a čtenářskou gramotnost žáků. Příspěvek představí konkrétní principy tvorby jazykových a čtenářských úkolů k matematickým slovním úlohám a zároveň i ukázkou takto pojatého integrovaného vyučování přímo z vyučovací hodiny.

Klíčová slova: výzkum; slovní úlohy; český jazyk; matematika; jazykové úkoly; jazyková gramotnost; čtenářská gramotnost.

Abstract: Recently, Faculty of Education, Charles University carries out the research whose main objective is to innovate approach to teaching word problems in maths and by linking language, reading and maths strategies to increase success of pupils in solving word problems in maths while developing their language and reading competence. The contribution introduces specific principles of creating language and reading tasks for maths word problem and illustration of such integrated teaching in the lesson.

¹ Článek byl podpořen projektem TAČR TL03000469 *Podpora integrace matematické, čtenářské a jazykové gramotnosti u žáků základních škol*. V ústní podobě byl přednesen na konferenci Čtů a stávám se čtenářem – cesty propojení výzkumu a praxe (21. 9. 2022) na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

² Článek představuje výsledky práce kolektivu, jenž principy pro výuku slovních úloh z jazykového hlediska vytvářel: Gabriela Babušová, Klára Eliášková, Alena Kinclová (Sigmundová) a Martina Šmejkalová.

Key words: *research; word problem in maths; Czech language; maths; language tasks; language literacy; reading literacy.*

Úvod

V minulých letech pracovaly týmy kateder matematiky, českého jazyka, psychologie a ÚVRV Pedagogické fakulty UK na teoretickém výzkumu, který se zabýval slovní úlohou v matematice.³ Jedním z úhlů pohledu, jenž byl zkoumán, byl pohled na slovní úlohu jako specifický druh jazykového komunikátu. Na základě tohoto badatelského projektu (jeho výsledky byly shrnuty in Vondrová a kol., 2019) se nyní uskutečňuje fáze aplikační, která si klade za cíl inovovat přístup k výuce slovních úloh v matematice a propojováním jazykových, čtenářských a matematických strategií jednak zvýšit úspěšnost žáků v řešení slovních úloh, jednak zdokonalit jazykovou a čtenářskou gramotnost žáků. Příspěvek představí konkrétní principy tvorby jazykových a čtenářských úkolů k matematickým slovním úlohám a zároveň i ukázkou takto pojatého integrovaného vyučování přímo z vyučovací hodiny.

Zvláště přihlédne k možnostem rozvoje mluveného projevu, a to z následujícího důvodu. Současné reformní snahy tzv. velkých revizí RVP zatím uvažují o dvou hlavních konceptech, co se výuky mateřského jazyka týče: o čtenářské gramotnosti a o tzv. pisatelské gramotnost. Ta však nebyla v odborné lingvodidaktické komunitě diskutována a zdá se, že vyvolává jisté rozpaky zejména proto, že podobně jako gramotnost čtenářská je fixována na psaný text.⁴ V tomto článku i jinde (Šmejkalová a kol., 2021; Šmejkalová, 2022) prosazujeme termín jazyková gramotnost, který je širší a výslovně počítá s „produkcí a recepcí psaných i **mluvených** (zvýrazněno aut.) komunikátů“.

1 Úloha českého jazyka při výuce slovních úloh

Z výsledků dosud provedených výzkumů (výše) vyplývá, že základním úkolem výuky slovních úloh z hlediska českého jazyka je:

³ Projekt GAČR *Slovní úlohy jako klíč k aplikaci a porozumění matematickým pojmům* (hlavní řešitelka Naďa Vondrová).

⁴ Srov. i odbornou diskusi na konferenci HÁJKOVÁ, E. – CHEJNOVÁ, P. – ŠTĚPÁNÍK, S. – ŠMEJKALOVÁ, M. 8. mezinárodní didaktická konference *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka*. Praha, 2022.

- 1) naučit žáky číst slovní úlohy s porozuměním a teprve poté je řešit;
- 2) přistupovat k úloze jako ke komunikátu, jehož jazykové vlastnosti propojují výuku českého jazyka a matematiky.

Výuka českého jazyka a matematiky ve sledované oblasti slovních úloh tím získává několik společných cílů:

- 1) vést žáky k tvorbě situačního modelu (srov. v českém jazyce tvorba osnovy u slohových písemných prací);
- 2) předcházet povrchnímu čtení úlohy a použití určité strategie řešení bez porozumění úloze;
- 3) uvědomovat si kontext vnější (komunikační) reality;
- 4) odlišit klíčové, a naopak redundantní informace;
- 5) dokázat formulovat otázku (v matematice uvažujeme o otázce ve slovní úloze, v českém jazyce o otázce směřující k textu, gramatické a významové vztahy mezi jazykovými jednotkami z toho nevylučujeme).

2 Metody a prostředky

K naplnění těchto didaktických cílů vedou následující metody a prostředky.

Je nezbytné:

- 1) vést žáky k několikerému čtení úlohy;
- 2) vést žáky k tomu, aby o úloze přemýšleli – Je úloha smysluplná v kontextu reálného života? Je můj výsledek smysluplný?;
- 3) rozvíjet metakognici žáků (žáci by si měli být vědomi toho, která část úlohy je pro ně problematická, měli by dosáhnout dovednosti sebereflexe, chápat užitečnost učiva prezentovaného slovní úlohou pro budoucí komunikační praxi);
- 4) vést žáky k tomu, aby se ptali, pokud něčemu nerozumí (srov. i výše dovednost klást otázky – rozvoj mluveného projevu);
- 5) vést žáky k tomu, aby i na text slovní úlohy byli schopni použít některou ze strategií čtení s porozuměním nebo věcného čtení a tuto strategii dokázali verbalizovat (rozvoj mluveného projevu);
- 6) vést žáky k tvorbě legendy k slovní úloze a nabízet žákům různé způsoby tvorby legendy (včetně vizualizace), vést je k tomu, aby tyto způsoby volili a používali s rozmyslem, ne automaticky (paralela k rozvržení kompozice mluveného i psaného projevu);
- 7) vést žáky k přemýšlení o významu jazykových prostředků a k diskusi o nich (rozvoj mluveného projevu).

3 Jazykové zajímavosti slovních úloh

Z jazykového hlediska mohou být pro žáka problematické úlohy, které jsou dlouhé (ale jen ve specifických případech, samotná délka textu se jako komplikující faktor nezdá), mají nefamiliární kontext, příp. text odborného charakteru, obsahující například četné nominalizace apod., nebo naopak obsahují složitější souvětí, která je třeba rozložit na příslušné informace, zejména se jedná o souvětí s vloženou vedlejší větou (příklad: *Za stejnou dobu, za kterou jeřáb A4 naložil 40 krabic, jeřáb B5 naložil 160 krabic.*), obsahují nadbytečné číselné údaje nebo číselné údaje, které jsou zadány nepřehledně (např. více údajů v jedné kondenzované větné struktuře; důležité údaje v závorkách apod.), mají neobvyklé členění či neobvyklou formu (údaje ve výčtech, v tabulkách, úlohy s obrázky aj.), obsahují pro žáky neznámá slova či fyzikální i jiné značky.

Zvláštním typem úloh, jimž je třeba věnovat z jazykového hlediska zvýšenou pozornost, jsou takzvané úlohy s antisignálem, kdy například spojení „více než“ evokuje sčítání, avšak ve skutečnosti je úkolem žáka odčítat. Dále mohou být komplikujícími jevy například modální slovesa, slovesný rod, neobvyklé členění textu, zápor ve slovní úloze, neexplicitnost slovní úlohy a mnohé další (srov. Vondrová a kol., 2019). Je nicméně třeba počítat s tím, že určitá míra neexplicitnosti je v jazyce přítomna vždy, navíc slovní úlohy trpí jistou stereotypizací, ba dokonce až frazeologičností (Janovec – Šmejkalová, 2017). Příkladem mohou být například otázky *s jestliže*; tato konstrukce je někdy označovaná jako nepravá implikatura: *Jestliže jeřáb A4 naložil 80 krabic, kolik krabic za tu dobu naložil jeřáb B5?* Dozajista se nelze domnívat, že skutečnost, že *jeřáb A4 naložil 80 krabic*, je podmínkou pro výpočet počtu krabic, který naloží *jeřáb B* (poprvé na tato jazyková specifika slovních úloh upozornila Hirschová, 2017/2018). Je vidět, že vztahy mezi propozicemi utvářejícími strukturu této otázky jsou velice komplikované, mimo jiné kvůli výskytu elips. Elidována je nepochybně hlavní věta (např. *Vypočtěte*), ale i první věta vedlejší je sémanticky velice zhuštěná.

4 Výukové strategie

Níže nabízíme výběr z možných výukových strategií, které lze využít v předmětu český jazyk, právě s přihlédnutím k rozvoji mluveného projevu.

Každé práci se slovní úlohou by měla předcházet otázka, zda žáci rozumějí všem použitým slovům. Velký důraz je třeba klást na osvojování bohatství významu spojek, neboť spojky mohou změnit vyznění textu, resp. vztahy mezi propozicemi (připomenout lze starší práce Svobodovy zdůrazňující souvislost obratné operacionalizace souvětí se školou myšlení, např. Svoboda, 1975).

Důraz je třeba klást také na vyhledání potřebných/nadbytečných údajů a informací, na verbalizaci tohoto procesu. Tomu pomáhají pokyny typu *převyprávěj/ přeformuluj text/otázku vlastními slovy* (další příležitost pro rozvoj mluveného projevu). K práci s textem je vhodné zadávat úkoly typu *vytvoř osnovu / zkrácený zápis textu, zkrat/rozšíř text*; standardním úkolem čtení s porozuměním pak mohou být úkoly typu *vymysli úloze název, příp. inverzně vytvoř jinou otázku k úloze*.

Pakliže je slovní úloha zadána nejednoznačně (s takovými případy se setkáváme až překvapivě často), žáci by měli být schopni vytvořit text jednoznačný a vysvětlovat, v čem spatřovali původní nejednoznačnost. Důležitá jsou také sémaziologická cvičení, příp. úkony hledající logické vztahy v textu (řazení rozstříhaných úryvků). Z hlediska českého jazyka by měli žáci vysvětlovat „kritická slova“ – slova víceznačná, modální slovesa, pochopit roli aktiva a pasiva, zápor a podobně. Měli by si být vědomi funkce jazykového prostředku v textu (např. větné versus větněčlenské vyjádření).

K obsahu a tématu slovní úlohy se váže velmi užitečná dovednost automatické práce se slovníkovými zdroji.

Kromě těchto velkých oblastí slovní úlohy obsahují i detaily, kterých si patrně běžný učitel českého jazyka není vědom, a přitom jsou zcela klíčové pro vyřešení úlohy. Vysoce problematické (a to jsme doložili výzkumně, viz Vondrová, 2019) je např. různoznačné *a*: žáci by si měli uvědomovat různočtení skladební skupiny v případě slučování (většinou v otázce, např. *Kolik stála v obchodě tužky a pera?* – ptá se úloha, kolik stály tužky a kolik stály pera, anebo se ptá na tyto psací potřeby celkem?). Ještě zřetelněji by tento problém vyvstal např. v otázce *Kolik stály v obchodě tužky a sešity?*

5 Slovní úloha v hodině českého jazyka

Práci se slovní úlohou podle výše zmíněných zásad jsme pilotovali ve výuce:

Úloha Plachetnice (6., 7. ročník)

Firma Sea4you provozuje luxusní plachetnice pro výlety na moři poblíž Turecka, Chorvatska nebo v okolí řeckých ostrovů. Na každé plachetnici vypravené na moře se plaví 40 turistů, o které se musí pečlivě a zodpovědně starat 30 členů posádky, většinou složené z uklízečů, údržbářů, kuchařů, plavčíků a stevardů. Protože tento způsob trávení dovolené se stal v poslední době velmi oblíbeným, minulý týden se plavilo na lodích celkem 600 po zážitcích toužících turistů. Kolik členů posádek se o ně staralo? (Vondrová a kol., 2019, s. 394–395)⁵

⁵ Matematická poznámka. Úloha vyžaduje pochopení principu přímé úměrnosti a poměru: „kolikrát více turistů se plavilo minulý týden, tolikrát více bude třeba členů posádky“ (450).

Jazykové otázky jsme položili tyto:

1. Rozhodni o každém tvrzení, zda zcela jednoznačně vyplývá ze zadání úlohy, či nikoli.
 - a. Na každého turistu na jedné plachetnici připadá 30 členů posádky.
 - b. Na péči o 40 turistů na jedné lodi je třeba 30 členů posádky.
 - c. Minulý týden se turisté plavili na celkem 15 luxusních plachetnicích.
 - d. O zákazníky se stará celkem pět různých profesí.
2. Vyškrtni v textu pasáže, které **nepotřebuješ** znát k vyřešení úlohy. Úlohu zkrat tak, abys nevynechal žádné informace, které jsou potřebné pro vyřešení úlohy, a zároveň abys odstranil všechny informace nadbytečné.
3. Popiš, jak si představuješ luxusní plachetnici.
4. Z první věty textu vytvoř souvětí. Posuď, zda lépe rozumíš původní větě, anebo novému souvětí.

Úloha je žákům kontextově srozumitelná, kontext poskytuje mezipředmětové přesahy. Lze s žáky debatovat o tom, nakolik je kontext reálný, kdo všechno pracuje na lodi, jaké služby obyvatelé luxusní plachetnice očekávají apod.

Úloha má dlouhé zadání s množstvím nadbytečných nečíselných informací. Zásadní je porozumění, kolika turistům odpovídá jaký počet členů posádky, neboť vedlejší věta připouští dvojí možnost čtení – 30 členů posádky se stará o 40 turistů, nebo 30 členů posádky se stará o každého turistu. Druhá interpretace asi nebude častá, ale pokud se u žáků objeví, lze otevřít diskusi o tom, jak tuto nejednoznačnost odstranit (např. *Na každé plachetnici ... turistů. O skupinu se stará ... posádky. Kolik bylo dohromady všech členů posádek?*).

6 Průběh práce (transkript)

Průběh práce se slovní úlohou v hodině českého jazyka zachycuje následující transkript (časy jsou orientační, transkript zachycuje jen hlavní dění); nejedná se o přesné citace, jazykově upraveno.

Organizační forma:

Společná výuka – v hodině českého jazyka žáci pracovali s textem, v hodině matematiky pak úlohu řešili matematicky.

U = učitel

Ž = žák

Otázka 1.:

0:00:00 U: Podívejte se na text, přečteme si ho.

0:00:08 *Ž: Čte přerývaně prodlouženou úlohu Plachetnice, někdy na konci věty neklesá hlasem.*

Pozn. aut.: Je patrné, že potíže dělá čtení delších slov, některá slova čte Ž s dopomocí (*stevardů*) – z toho vyvozujeme důležitost hlasitého čtení i na druhém stupni základní školy. Problém má Ž zejména se čtením nominální struktury „po zážitcích toužících turistů“ (viz výše úkoly typu „převeď úsek na větu“ a naopak).

0:00:54 *U: Je to taková vlastně slovní úloha, ale my s ní budeme pracovat jako s normálním textem na čtení s porozuměním.*

Pozn. aut.: U čte výroky uvedené výše pod bodem 1. a žáci mají rozhodnout, zda výrok platí (metodická poznámka – U by měl žádat doklad v textu, což v našem případě chybně nevyžadoval).

Žáci odpovídají takto: a) ne, b) ano, c) jen jeden žák správně, d) ano/ne – žáci váhají, správně odpovídají až s dopomocí U (po důrazu na slovo *většinou*).

0:03:02 *U: Víte, kolikrát jsme už na to narazili, že je to slovíčkaření!*

Pozn. aut.: U obrací pozornost k pozornému čtení, je vidět, že úlohy rozvíjející čtenářskou gramotnost jsou ve třídě běžné, ale žáci musejí být upozorněni, aby se na toto vnímání naladili.

0:03:48 *Výborná inspirace od U – jaká další profese se může na lodi objevit?*

Pozn. aut.: U zde odkrývá další možnost, která v pracovním listě nebyla – rozvoj slovní zásoby.

0:04:15 *Vysvětlení významu slova stevard. U: Stevard je letuška v mužském provedení.*

Pozn. aut.: Všechny naše úlohy směřují k tomu, aby se žáci naučili vyhledat přesný význam v (elektronických) slovníkových či jiných zdrojích a aby se pro ně tato dovednost stala běžnou automatickou rutinou.⁶

⁶ V tomto případě ASCS (Akademický slovník cizích slov, s. 712): *stevard*, -a m (*stevardka*, -y ž) <a> osoba obsluhující na lodi n. v letadle: lodní s.; *stevardka* (v letadle) *letuška*; *stevardský* příd.

Otázka 2.:

0:04:50 U: Vyndejte z textu, co nepotřebujete vědět, podtrhněte slova nebo i kusy vět.

Pozn. aut.: U se vrací k textu jako k slovní úloze, což je metodicky poněkud v rozporu s výchozí instrukcí v čase 0:00:54.

0:05:50 U připomíná: Představte si, že je to zadání slovní úlohy.

Pozn. aut.: Žáci se velmi aktivně hlásí, vylučují slova (*luxusní* etc.), je patrné, že je aktivita baví.

0:07:50 Ž čte upravený text, ale nezvládl identifikovat všechna nadbytečná slova, U proto Ž vrací, doptává se.

Pozn. aut.: Tento úsek zejména potvrdil náš předpoklad, že se jedná o velmi užitečné cvičení pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Z pilotáže vyplynulo, že je dobré učitelům připomenout, aby nechali žáky pracovat soustředěně a potichu. V pilotovaném případě má U zřetelně stále pocit, že musí žáky vést a dovysvětlovat jim.

Pozn. aut.: Další Ž doplňuje, že lze vynechat „vypravené na moře“. Tento postřeh nechává U stranou, přitom by mohl být didakticky velmi přirozeným východiskem k výkladu o těsném a volném přívlastku (kdy je, a kdy není významotvorný).

Zjednodušení úlohy trvalo cca 10 minut. Zajímavostí je, že jeden Ž své jazykové odpovědi opíral o chybnou úvahu, stejnou chybnou úvahu uplatnil později i v matematice.

Otázka 3. Odpovídáno průběžně.

Otázka 4.:

0:11:00 U se zkušeně ptá na rozdíl mezi větou a souvětím, Ž odpovídá očekávatelně: Souvětí je, když je tam čárka.

Pozn. aut.: Jedinečná ukázka miskonceptu, který zkušený didaktik a učitel českého jazyka předvídá. Pro učitele nižších ročníků z dané situace vyplývá apel na pečlivé vysvětlování podstaty souvětí.

Následuje U: Už jsme si to říkali minule, a až poté se žáci hromadně hlásí: Musí tam být více než jedno sloveso.

U by ještě měl zdůraznit (což se nestalo), že se musí jednat o sloveso v určitém tvaru, slovesem v neurčitku může totiž být i podmět, předmět atd.

0:11:30 *U výborně pracuje s první větou: „Pozor, není to souvětí, i když tam jsou čárky.“*

Pozn. aut.: Rozlišování věty a souvětí má nezpochybnitelné komunikační vyústění ve správné interpunkci.

0:11:50 *Transformace věty v souvětí: evidentně obtížné, první Ž pouze reformuluje jednoduchou větu, druhá Ž přidává jiné slovo než sloveso, další Ž uvádí několikanásobný přísudek.*

Pozn. aut.: Podle očekávání velmi obtížný, ačkoliv užitečný (viz výše) úkol. U proto dává návodné pokyny: „Vložte tam zájmeno *který*, před ně dejte čárku...“. Transformační cvičení rozvíjejí schopnost pracovat s jazykem, hledat a nalézat různé vyjadřovací prostředky pro podobné situace, úzce tedy souvisí se stylistikou.

Závěr

Jazyková práce s textem slovní úlohy plní mnoho užitečných funkcí, z nichž rozvoj mluveného projevu jednoznačně vystupuje do popředí. Žáci hlasitě čtou, argumentují, vysvětlují, popisují, vedou diskusi, přemýšlejí nad textem a své úvahy verbalizují. Matematickou slovní úlohu nelze samozřejmě chápat jako tréninkovou materii pro jakákoliv jazyková cvičení a je třeba vždy dobře jazykové otázky promýšlet ve vztahu k slovní úloze. Pokud však jsou otázky dobře zvoleny, má z takové práce s textem užitek jak výuka českého jazyka, tak výuka matematiky, což potvrdili i vyučující zapojení do pilotáže. Zároveň se i na této sondě potvrdila známá slabá místa ve výuce českého jazyka – v první řadě operace na úrovni textu (připomeňme, že jsme pracovali ve třídě, která je na tento styl práce navyklá), v druhé řadě nízká pohotovost stylizační (transformační cvičení), a konečně z gramaticko-komunikačního pohledu rozlišování vět a souvětí.

Literatura

- HIRSCHOVÁ, M. (2017/2018): Matematická slovní úloha jako komunikát: slovní úlohy ve výuce matematiky a komunikační kompetence v mateřském jazyce. *Český jazyk a literatura*, 68, č. 2, s. 69–75.
- JANOVEC, L. – ŠMEJKALOVÁ, M. (2017): Ustálenost, syntax a matematické úlohy. In JANOVEC, L.: *Svět v obrazech a ve frazeologii*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 519–526.
- KOL. (2000): *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia a ÚJČ.

- SVOBODA, K. (1975): *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení: syntax a slovník: 1. [díl]*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2022): O funkční jazykové gramotnosti z češtinářského hlediska ... aneb O tom slyším dneska poprvé. *Český jazyk a literatura*, 73, č. 1, s. 27–33.
- ŠMEJKALOVÁ, M. – VONDROVÁ, N. – SMETÁČKOVÁ, I. – CHVÁL, M. (2021): Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, 71, č. 2, s. 159–176.
- VONDROVÁ, N. a kol. (2019): *Matematická slovní úloha: mezi matematikou, jazykem a psychologii*. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

APLIKACE APPLICATIONS

KDYŽ VSTOUPÍ KOGNITIVNÍ PŘÍSTUP K JAZYKU DO VÝUKY ČEŠTINY

When the Cognitive Approach to Language is Introduced in the Teaching of Czech

Aneta Hlubučková – Jasňa Pacovská

Abstrakt: Příspěvek poukazuje na skutečnost, že kognitivní přístup k jazyku může obohatit výuku českého jazyka. Záměrem příspěvku je představit způsoby, jimiž by bylo možné zahrnout do školního vyučování a do pedagogické komunikace kognitivně lingvistické metody. Nabízí se tak žákům příležitost vyzkoušet si práci s vybranými pojmy podobně jako kognitivní lingvisté, kteří zkoumají jazykový obraz vybraného jevu. Inspirací k napsání textu nám byla tvorba diplomové práce, jejíž závěry jsou v článku rovněž prezentovány.

Klíčová slova: kognitivní lingvistika; didaktika českého jazyka; jazykový obraz světa; metafora; komunikace; emoce.

Abstract: The article focuses on the fact that a cognitive approach to the language can enrich the teaching of the Czech language. The purpose of the article is to introduce the ways in which cognitive linguistic methods could be included in school teaching and pedagogical communication. This method would allow students to try to look at the discussed concepts in a similar way as cognitive linguists examining the linguistic picture of a selected phenomenon. The inspiration for this opinion was the creation of our diploma thesis. The conclusions of thesis are also presented in this article.

Keywords: cognitive linguistics; methodology of teaching Czech language; linguistic picture; communication; metaphors; emotions.

Záměrem tohoto příspěvku je hledat a objevovat způsoby, jak do výuky českého jazyka zahrnout kognitivní přístup k jazyku.¹ Domníváme se, že tento přístup

¹ Jsme si vědomi, že tyto snahy nejsou v didaktice mateřského jazyka zcela nové, dovidáme se o nich

dokáže pozitivně ovlivnit vzdělávání a může pomoci odstranit nebo alespoň tlumit komunikační bloky a šumy, k nimž mezi účastníky vzdělávacího procesu dochází. Inspirací k publikování tohoto textu nám byla tvorba diplomové práce: *Porovnání jazykového obrazu radosti a smutku u Čechů s přihlédnutím k ontogenetickým aspektům*. Podstatnou část našeho příspěvku tvoří představení ukázky empirického výzkumu, který může být učitelům konkrétní pobídkou k pedagogické aplikaci.²

V současné době klade didaktika velký důraz na komunikační funkci jazyka. „*Didaktikové češtiny si stále více začínají uvědomovat, že komunikační dovednosti jsou měřítkem úspěšnosti člověka v nejrůznějších oblastech života*“ (Pacovská, 2011, s. 62). Sdělovací funkce, na niž se škola orientuje, je však neoddelitelně provázána s funkcí poznávací; pokud chceme něco pojmenovat, musíme to nejprve identifikovat (poznat). Jinak řečeno: skutečnost – jev nebo děj se musí nejprve dostat do naší mysli, aby jej bylo možné sdílet prostřednictvím symbolů, v našem případě hlavně slov, s ostatními lidmi. Učitel, který si je vztahu mezi poznáváním a sdělováním vědom, dokáže prostřednictvím žákovy vyjadřování odhadovat jeho způsoby poznávání a přizpůsobit jim své vlastní vyjadřování. Takovýto způsob komunikace zvyšuje pravděpodobnost úspěšného dorozumění a porozumění mezi zúčastněnými stranami, a nejen to, může být pro obě strany obohacením – leckdy i překvapivým. Pokud učitelé a žáci nacházejí společnou řeč, stává se z poslouchání naslouchání a ze sdělování sdílení (Pacovská, 2012, s. 14). Dorozumění tak bývá provázáno porozuměním. Kognitivně lingvistický pohled na jazyk tak učitelům umožňuje lépe poznat své žáky – diagnostikovat jejich stávající znalosti a schopnosti a plynule je rozvíjet.

Tento přístup před námi otevírá velké možnosti: je totiž výpovědí o psychických procesech a emočních stavech mluvčích. Jeho pomocí je možné zkoumat a porovnávat různé emoce včetně vývoje jejich projevů a prožívání v průběhu lidského života. K tomuto zjištění jsme dospěli v průběhu tvorby výše zmíněné diplomové práce. Troufáme si konstatovat, že kognitivně lingvistické metody

pravidelně na didaktických konferencích organizovaných pedagogickými fakultami. Zatím poslední konference Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka byla pořádána ve spolupráci pražské a olomoucké pedagogické fakulty v říjnu 2022 v Praze. Také v didakticky zaměřených časopisech i v několika monografiích se už téměř dvě desetiletí nabízejí konkrétní impulzy k využívání kognitivního přístupu k jazyku ve výuce (srov. seznam literatury v závěru textu); velmi propracovaný je tento pohled na jazyk ve slovenské didaktice, srov. publikace L. Liptákové a jejich spolupracovníků.

² Je potěšující, že k podobnému zaměření se hlásí stále více diplomových prací napříč českými pedagogickými a filosofickými fakultami, což vypovídá o zájmu studentů, často budoucích učitelů, o kognitivní přístup k jazyku.

nás přivedly k odhalení části jazykového obrazu vybraných emocí. Můžeme říci, že jsme se vydali cestou poznávání mentálních reprezentací, což nám umožnilo překročit rámec vlastního pohledu na svět a spatřit dané jevy v širším kontextu. Tímto způsobem může kognitivní přístup obohatit nejen školní vyučování, ale také zefektivnit učitelovu komunikaci se žákem i mimo ně. Právě schopnost vidět „*víc, přesněji a širším zorným úhlem*“ zvyšuje šanci porozumět druhým (Plaňava, s. 28, 2005). Aplikovatelnost kognitivně lingvistického přístupu ve škole však nekončí výukou mateřského jazyka. Domníváme se, že jej lze využít ve většině vyučovacích předmětů. Koresponduje také prakticky se všemi průřezovými tématy ukotvenými v rámcových vzdělávacích programech.

Velkou devizou nástrojů kognitivní lingvistiky je možnost získávat současně poznatky z různých oborů; pro nás jsou nyní zajímavé souvislosti mezi jazykovědou a psychologií, jež vycházejí ze základních kognitivistických tezí, kterými jsou souvislost jazyka a myšlení a myšlení a naší tělesnosti. Ukazuje se, že v každodenním životě jsou tyto oblasti přirozeně propojené. Rodilí mluvčí své pocity zcela běžně vyjadřují pomocí obrazných pojmenování jako například: *skákat radostí* či *propadnout depresi*. Tyto frazémy nám, navzdory své jednoduchosti, nebo právě díky ní, umožňují kategorizovat a současně pojmenovávat i velmi složité stavy. S užitím minima slov vystihují propojení psychické a fyzické stránky prožívání dané emoce (vtělesněnost³). V neposlední řadě také napomáhají vzájemnému porozumění mezi lidmi. Obrazná pojmenování staví komunikační mosty mezi mluvčími. Podle kognitivních lingvistů jsou právě metafory základním způsobem strukturování našeho myšlení. Na metaforu tak již není nahlíženo jako na umělecký jazykový prostředek sloužící k ozvláštnění projevu, jak se většinou dovídáme ze školských výkladů, ale naopak jako na přirozenou součást lidského myšlení a vyjadřování (Lakoff – Johnson, 2002, s. 11–16).

Kognitivní přístup k jazyku v sobě nese velký potenciál, kterého však současná škola nevyužívá zdaleka v takové míře, v jaké by mohla. Jsme přesvědčeni, že zahrnutí kognitivně lingvistických metod do výuky by ji dokázalo nejen oživit, ale více otevřít potřebám současných žáků. Žáci by byli vedeni k takovému přemýšlení o jazyce, jež by ukazovalo, že je to právě jazyk, který jim umožňuje poznávat svět, že jazyk podává výpověď jak o historii lidstva, tak o současném životě jich samých. V neposlední řadě by kognitivně orientovaná pedagogická komunikace napomohla vzájemnému přiblížení žáků a vyučujících (Pacovská – Nebeská – Röhrich – Vaňková, 2021, s. 42).

³ Překlad anglického termínu *embodiment* užívaného G. Lakoffem vyjadřujícího propojení mezi fyziologickým prožitkem určité emoce a jejím pojmovým zpracováním (Lakoff, 2006, s. 50).

Nyní se již zaměříme na metody, které jsme použili při tvorbě diplomové práce a které by podle našeho mínění bylo možné začlenit do výuky mateřského jazyka. Naším záměrem bylo zrekonstruovat jazykový obraz vybraných emocí, **radosti** a **smutku**, prostřednictvím analýzy systémových, textových a empirických dat. Tato výzkumná metoda vychází z lublinské větve polské kognitivní lingvistiky a byla hojně užívána a rozvíjena J. Bartmińskim, nedávno zesnulým předním představitelem kulturní lingvistiky a etnolingvistiky a čtenářům Didaktických studií dobře známou osobností.⁴ Patrně jsou většině čtenářů známé i Bartmińského metody, kterými spolu se svými spolupracovníky odhaloval jazykový obraz světa a jazykové stereotypy. V našem textu je tedy jen velmi stručně připomeneme. Specifikem těchto metod je zájem o kulturu, mentalitu a vlastní zkušenosti rodilých mluvčích, jež se promítají do běžně užívaných pojmů – můžeme říci jsou jejich podloží. Podstatnou součástí našeho výzkumu je odhalování konotačních složek významů neboli toho, co dané pojmy evokují v myslích uživatelů jazyka: jaké těmto pojmům přisuzují hodnoty a na základě jakých principů dochází k přenášení jejich významů (Vaňková, 2005, s. 28).

V tomto příspěvku představíme pouze jednu z použitých metod – tu, která vychází z dotazování rodilých mluvčích. Prostřednictvím této metody jsme získávali a analyzovali empirická data. V samotné diplomové práci jsme však jazykový obraz radosti a smutku představili na základě dalších Bartmińského metod, čímž jsme se pokusili předložit komplexní obraz zkoumaných emocí. Ten je syntézou **systémových dat**, která jsme čerpali ze slovníků (výkladových, synonymických, frazeologických), **textových dat**, k jejichž sběru a vyhodnocení jsme použili *Český národní korpus* a **empirických dat**, která jsme získávali prostřednictvím dotazníku zahrnujícího dvě trojice otevřených otázek. Nyní představíme tyto otázky a následně zjištění, k nimž nás odpovědi na ně přivedly.

První a čtvrtá otázka dotazníkového šetření se zaměřovaly na zjišťování volných asociací, které vybraná slova vyvolávají v rodilých mluvčích: **1./4. Napište prosím, jaké představy ve Vás vyvolává slovo „radost“/ „smutek“.** Druhá a pátá otázka zjišťovaly informace o projevech a prožívání těchto emocí. Prostřednictvím těchto otázek bylo možné porovnat, do jaké míry vycházejí volné asociace, jež emoce vyvolávají v respondentech, z toho, jak tyto emoce prožívají a jak se na nich projevují: **2./5. Jak prožíváte radost/smutek? Jak se na Vás projevuje?** Třetí a šestá otázka se vztahovaly k situacím, které dané emoce způsobují či navozují. Zde bylo možné sledovat vazbu volných asociací na konkrétní zážitky a zkušenosti ze života respondentů: **3./6. V jakých situacích prožíváte radost/smutek?** Vzhledem

⁴ Zřetelně o tom vypovídá zejména několik příspěvků v Didaktických studiích 2014, roč. 6, č. 1.

k rozsahu a kompozici práce byly v její výsledné verzi podrobněji prezentovány pouze odpovědi na otázky vztahující se k volným asociacím. Odpovědi na zbylé otázky jsme do práce zahrnuli implicitně – jako kontexty pomáhající odhalování souvislostí asociací a snad i jejich lepšímu porozumění.

Dotazníkové šetření probíhalo mezi roky 2020–2022 a zúčastnilo se jej 400 respondentů, kteří byli rozděleni do šesti věkových skupin.⁵ Pro ilustraci vybíráme informace získané od rodilých mluvčích zařazených do třetí věkové skupiny odpovídající **období pozdní adolescence**. Tuto skupinu respondentů tvořilo **88** žáků vyššího gymnázia z Gymnázia v Turnově. Věkové rozmezí této skupiny bylo 15–19 let. Respondenti ke každé z otázek uváděli zpravidla více dílčích odpovědí. Specifickým rysem, který tuto skupinu odlišoval od skupin tvořených mladšími mluvčími, byla významová členitost a pestrost asociací.

U volných asociací ke slovu **radost** byly z 36 % uvedeny její **projevy**; dvoutřetinovou převahu zde měly *projevy vnitřní: příjemný pocit, pocit štěstí, nadšení, energie, pohoda*. Dále obsahovalo 20 % odpovědí příklady **situací**, v nichž respondenti radost prožívají: *úspěch, oblíbené činnosti, zájmy*, 20 % uvádělo **asociace s abstrakty**: *hrající si děti, svoboda, volnost, hezké počasí, slunce*, 17 % odpovědí zahrnovalo **blízké osoby**: *trávení času s blízkými lidmi, spokojená rodina, chvíle s kamarády, chvíle s těmi, které mám rád/a*. Novou kategorií, která se zde objevila, a nevyskytovala se u žádné jiné skupiny, byla **absence negativních emocí/prožitků**: *bezstarostnost, život bez starostí, bez stresu*. V této kategorii bylo 7 % odpovědí.

U volných asociací ke slovu **smutek** uvedli respondenti z 49 % jeho **projevy**; vnitřní projevy měly tříčtvrtinovou převahu: *nepříjemný pocit, deprese, nechut, stres, zoufalství, bezmoc*. Dále uvedlo 21 % dotazovaných asociace s **abstrakty**: *špatné počasí, déšť, tma, prázdnota, tmavé barvy, škola*, 17 % odpovědí zahrnovalo příklady konkrétních **situací**, zde se jednalo o tři hlavní oblasti: *smrt, neshody, neúspěch*. Poslední oblastí, kterou vydělujeme samostatně, je **samota**: *osamění, stesk, ztráta, odloučení*, ta byla uvedena u 13 % odpovědí.

⁵ První skupinu tvořilo 30 respondentů ve věku od 7 do 10 let, období středního dětství. Druhou skupinu tvořilo 99 respondentů ve věku od 11 do 14 let, období rané adolescence, též pubescence. Třetí skupinu tvořilo 88 respondentů ve věku od 15 do 19 let, období pozdní adolescence. Čtvrtá skupina byla tvořena 84 respondenty ve věku od 20 do 29 let, období mladé dospělosti. Pátá skupina zahrnovala 78 respondentů ve věku od 30 do 59 let, toto období jsme vymezili jako dospělost. Šestou skupinu tvořilo 21 respondentů ve věku 60 a více let, období pozdní dospělosti.

Volné asociace k RADOSTI a SMUTKU u 3. skupiny

EMOCE	Kategorie	Příklady	Množství
RADOST	Projevy	– Vnější: úsměv, smích – Vnitřní: příjemný pocit, pocit štěstí, pocit spokojenosti, chuť do života, energie, nadšení, klid, pohoda, uvolněnost	36 %
	Situace	– Úspěch – Oblíbené aktivity, činnosti, zájmy, něco, co mě baví – Splněné přání, očekávání	20 %
	Asociace s abstrakty	– Děti, dětská radost, poskakující děti – Svoboda, volnost, volno – Hezké počasí, slunce, léto	20 %
	Blízké osoby	– Trávení času s blízkými lidmi – Spokojená rodina – Chvilky s těmi, které mám rád/a	17 %
	Absence negativních emocí/prožitků	– Bezstarostnost – Život bez starostí, bez stresu	7 %
SMUTEK	Projevy	– Vnější: slzy, pláč – Vnitřní: nepříjemný pocit, stres, zoufalství, bezmoc, deprese, nechuť, nezáměr, uzavřenost, úzkost	49 %
	Asociace s abstrakty	– Špatné počasí, déšť, zataženo – Tma, noc – Prázdnota – Tmavé barvy: černá a modrá	21 %
	Situace	– Smrt, pohřeb – Neshody, hádky – Neúspěch, prohra	17 %
	Samota	– Samota, osamění, izolace – Pocit, že někdo/něco chybí, stesk – Ztráta, odloučení	13 %

Ze získaných informací jsme vyvodili několik závěrů. U respondentů ve věku pozdní adolescence bylo možné pozorovat výrazně větší množství jednotlivých asociací a jejich nuancí, než tomu bylo u skupin tvořených mladšími respondenty. V dotaznících této věkové skupiny byla patrná velká individualita a snaha zachytit emoce co nejpřesněji. Vzhledem k tomuto faktu bylo náročnější vybrat nejčastější

uváděné asociace, které na základě opakovatelnosti můžeme pokládat za **konotace**. Shrnutí jsme tedy, že nejobvyklejšími konotacemi k oběma sledovaným emocím jsou zde jejich **vnitřní projevy**. Z dotazníků středoškolských studentů bylo patrné výrazné rozšíření slovní zásoby a celkové zkvalitnění vyjadřovacích schopností respondentů. Tyto skutečnosti svědčily o úspěšném dokončení jejich kognitivního vývoje, jak jej popisuje Piaget (In: Blatný, 2016). Důležitou roli zde hrály také asociace s abstrakty, které se zpravidla pojily se smyslovými vjemy, jako jsou vnímání barvy, světlo a teplota. Oproti druhé věkové skupině zde byla přikládána menší pozornost situacím, které dané emoce v rodilých mluvčích vyvolávají (konkrétně: úspěchu v případě radosti a smrti v případě smutku).

Empirická data získaná od respondentů všech pozorovaných skupin odhalují tendenci českých rodilých mluvčích vnímat radost a smutek jako protiklady a ztotožňovat je s jinými protikladnými skutečnostmi či je k nim připodobňovat. Přesto, že si čeští rodilí mluvčí dané emoce nejčastěji spojovali s jejich projevy (zde rovněž platilo pravidlo protikladnosti), prolínaly se napříč všemi skupinami také asociace založené na abstraktních představách, v nichž jsou radost a smutek vyjadřovány prostřednictvím kategorie barvy, světla, teploty apod. Výsledky našeho výzkumu tak souzní s přesvědčením kognitivních lingvistů, že obrazná pojmenování a metafory tvoří samozřejmou součást lidského života a uvažování o něm a že právě jejich prostřednictvím je možné sdělovat a sdílet skutečnosti, které jsou ve své podstatě nesdílitelné – city, pocity a emoce (Vaňková a kol., 2005, s. 250–251).

Výsledky našeho výzkumu jsme porovnávali s jazykovými obrazy daných emocí prezentovanými odbornými kognitivně orientovanými jazykovědnými publikacemi. Pro doplnění jsme zahrnuli i náhledy odborné literatury z oblasti psychologie. V průběhu této komparace vycházelo opakovaně najevo, že se jazykové obrazy a představy běžných českých mluvčích značně shodují s obrazy představenými v kognitivně lingvistických publikacích a že jsou velmi blízké i psychologickému pojetí. Zmiňme například klasické opozice formulované Lakoffem a Johnsonem: ŠŤASTNÝ JE NAHOŘE, SMUTNÝ JE DOLE a opozici RADOST JE ENERGIE, SMUTEK JE ÚBYTEK ENERGIE (srov. Lakoff – Johnson, 2002; Saicová Římalová, 2016, s. 140–141). Konotace, jež byly vyjádřením uvedených opozic, byly přítomny v odpovědích všech věkových skupin zařazených do našeho výzkumu. Čeští mluvčí dané emoční protiklady, na nichž se zakládají metaforické opozice, potvrzují tím, že si s radostí spojují výrazy: *lehkost, poskakování, energie, aktivita, chuť do života* apod. a se smutkem naopak výrazy: *skleslost, sklíčenost, zpomalení, ztráta energie, nechut'* apod. Kognitivní lingvisté tyto opozice nazývají orientačními metaforami a v případě prvních z opozic poukazují na její analogičnost k postoji, který člověk zaujímá, pociťuje-li dané emoce (Lakoff – Johnson, 2002, s. 26–29). Psychologické

prameny nám přinášejí měřitelný důkaz této opozice: pocit smutku je provázen poklesem krevního tlaku a pulzu a snížením svalového napětí, přičemž všechny tyto tělesné procesy vedou k pasivitě (Stuchlíková, 2007, s. 150–155). K podobným závěrům dospěla také Zbořilová (2017, s. 71) „*Na mnohých příkladech se ukázalo, že tzv. naivní obraz emocí v češtině v zásadě odpovídá obrazu vědeckému – teoriím a definicím z oblasti psychologie*“.

Tato převládající souhra mezi vědeckými poznatky a tzv. přirozeným (naivním) vnímáním světa by mohla také vybidnout učitele k zájmu o žákovské konotace. Domníváme se, že právě projevy zájmu o žákovské konotace a jejich poznávání zvyšují možnost předcházení riziku tzv. miskoncepcí, kterou se míní chybné propojení stávajících žákových znalostí s novým učivem (Mareš, 2013, s. 406–407). Učitel tak může své vyučování pojmut jako pátrání po tom, do jaké míry se konotace a představy jeho žáků shodují s vědeckými teoriemi. Obdobným způsobem je možné rovněž zkoumat, nakolik se konotační složky významu vypovídající o hodnotách a postojích žáků shodují s představami a náhledy odborníků, hlavně didaktiků a pedagogických psychologů. Na metodě odhalování konotačních složek významů je také možné přímo založit výuku určitých jazykových a komunikačních témat: v jazykovědě k tomu zcela přirozeně vybízejí lexikologická témata, v komunikační výchově se může jednat o orientaci na naslouchání a vedení dialogu na bázi respektu ke komunikačním partnerům aj.

Také sami žáci by si pod vedením učitele mohli zkusit pracovat podobně jako kognitivní lingvisté, kteří zkoumají jazykové obrazy vybraných pojmů. Nejprve by tak měli příležitost uvědomit si svůj vlastní pohled na danou skutečnost, následně by své představy sdíleli a porovnávali s ostatními spolužáky, což by vedlo nejen k rozšiřování vlastního úhlu pohledu, ale i k objevování a respektování cizího názoru a pohledu na svět.

Žáci by rovněž měli mít dostatek příležitosti k seznámení se s různými typy slovníků, čímž by se učili pracovat s jazykovými daty a byli by vedeni k porovnávání denotačního a konotačního významu slov. Dále se nabízí možnost vyzkoušet si práci s Českým národním korpusem, která by do výuky českého jazyka vnesla příležitost k rozvíjení žákovských digitálních kompetencí.⁶ Takové objevování by pro žáky mohlo představovat atraktivní dobrodružství, díky němuž by si zvolna uvědomovali, co vše se prostřednictvím jazyka dovídají. Snad by i sami postupně směřovali ke zjištění, že je to právě jazyk, který je přivádí k poznání. Tak by se spolu s pedagogy ocitli na společné cestě poznávání mateřského jazyka, která

⁶ Tyto možnosti spolu se spoustou dalších představuje podrobněji Pacovská a kol. (2021) v publikaci *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce*.

bude radostná a smysluplná, protože bude provázána s jejich prožitky a životními zkušenostmi.

Literatura

- BLATNÝ, M. (ed.) (2016): *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Didaktické studie* (2014), roč. 6, č. 1.
- HLUBUČKOVÁ, A. (2022): *Porovnání jazykového obrazu radosti a smutku u Čechů s přihlédnutím k ontogenetickým aspektům (Diplomová práce)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.
- KLIMOVÍČ, M. – KOPČÍKOVÁ, M. – LIPTÁKOVÁ, L. – VUZŇÁKOVÁ, K. (2020): *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- LAKOFF, G. – JOHNSON, M. (2002): *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2012): *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. (2011; 2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- MAREŠ, J. (2013): *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- PACOVSKÁ, J. (2011): Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky, *Didaktické studie*, roč. 3, č. 2, 61–71.
- PACOVSKÁ, J. (2012): *K hlubinám študákovy duše: didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. V Praze: Karolinum.
- PACOVSKÁ, J. a kol. (2021): *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: Akropolis.
- PLAŇAVA, I. (2005): *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy – dovednosti – poruchy*. Praha: Grada, Psyché.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2016). Praha: MŠMT.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2016): *Děti a emoce – k výzkumu obrazu světa u českých hovořících dětí in. Lidský život a každodennost v jazyce*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Opera litterarum bohemicarum studentium magistrorumque, 10.
- STUCHLÍKOVÁ, I. (2007): *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- VAŇKOVÁ, I. a kol. (2005): *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum.
- ZBOŘILOVÁ, R. (2017): *Emoce v české somatické frazeologii*. In: *Horizonty kognitivně-kulturní lingvistiky: schémata a stereotypy v mluvených a znakových jazycích*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Varia, 61. svazek.

RECENZE REVIEWS

VYUŽITÍ KORPUSŮ V JAZYKOVÉM VYUČOVÁNÍ

Use of Corpora in Language Teaching

Adéla Krygarová

ŠORMOVÁ, K., ŠEBESTA, K. a kol. (2019): *Korpusy v jazykovém vyučování*. Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, 110 s.

Publikace, která vyšla v roce 2019, je společným dílem autorů z Filozofické fakulty Univerzity Karlovy pod záštitou Mgr. Kateřiny Šormové, Ph.D. a prof. PhDr. Karla Šebesty, CSc., oba působí v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace. Autoři si kladou za cíl představit jazykový korpus jako nástroj, za pomoci něhož lze vnímat jazyk z rozličných úhlů pohledu a každý úhel pochopit jako zajímavou příležitost, která nám pomůže rozklíčovat možnosti, jak si s jazykem hrát. K tomu jsou využívány zejména korpusy akviziční obsahující projevy mluvčích, jenž se jazyku teprve učí. Současně se orientuje i na dosažení cíle poskytnout učitelům, studentům filologických oborů, jazykovým lektorům i dalším zájemcům o jazyk a jeho vyučování inspiraci k progresivní výuce češtiny jako cizího či druhého jazyka. Tento cíl podporuje i závěr publikace, kde je možné využít předpřipravených listů ve vlastní výuce a představit si tak ryze prakticky, jak lze ve vyučování korpus využít.

Publikace *Korpusy v jazykovém vyučování* vznikla díky podpoře projektu Zvýšení kvality vzdělávání a začleňování žáků s OMJ spojené s jeho radikální inovací (CZ.07.4.68/0.0/0.0/16_037/0000299) a Kreativita a adaptabilita jako předpoklad úspěchu Evropy v propojeném světě (CZ.02.1.01/0.0/0.0/16_019/0000734).

Využití jazykového korpusu ve vyučování se zdá být jako vhodný nástroj, díky němuž si studenti osvojí jazyk, neboť soubor jazykových dat, jimiž jazykový korpus je, pomáhá rozšiřovat slovní zásobu, což považujeme za stěžejní oblast při výuce jazyka. Dalším pozitivem je rozšíření základního povědomí učitele o možných využitelných zdrojích k výuce jazyka, práce s textem jsou též základním předpokladem k osvojení jazyka, ať už mateřského, cizího nebo druhého.

Autoři se zaměřují na využití korpusu akvizičního, který je součástí korpusů s přívlastkem speciální, zaměřující se na jazyk úzké skupiny či jednotlivce, též zachycující jazyková data, která nenabízejí předpoklad reprezentovat jazyk v jeho celku, a to z různých důvodů. Konkrétně korpusy akviziční slouží zejména k osvojování principů jazyka, jak v kontextu užívání jazyka mluvčími, kteří jazyk

neovládají na úrovni rodilého mluvčího, tak i pro zlepšení pozdějšího jazykového vývoje. V neposlední řadě pomohou didaktice jazyka, ať už jako zdroj při tvorbě testů a jazykových cvičení různého typu, tak i jako základ při tvorbě učebnic a učebních pomůcek.

Naproti tomu korpusy obecné mají ambici reprezentovat obvyklý jazykový úzus a kladou si za cíl nabídnout pro výzkumné účely široké spektrum obvyklého využití příslušného jazyka a reprezentativní zkoumání relativního celku. Akviziční korpusy jsou vhodně zvoleným typem korpusu pro práci v jazykovém vyučování, dokážou totiž přiblížit jazyk určité sociální skupiny, sociální podskupiny či subkultury, což může být blízke všem účastníkům vzdělávacího procesu, neboť zvolené nástroje mu budou blízké a lépe se ztotožní s cílem, k jehož naplnění se blíží ten, který jazykový proces vede.

Autoři velmi srozumitelně v kapitole *Teorie osvojování jazyka a korpusový výzkum* přiblížili využitelnost korpusů a výhody z nich plynoucí, a to ve všech základních oborech lingvistiky. Zároveň čtenáře seznamují i s učebnicemi, zejména gramatikami cizího jazyka, které vznikly s využitím korpusových výzkumů. V kapitole *Parametry korpusů učitele i potenciální uživatele korpusů ve výuce* má potenciál čtenáře oslovit podkapitola *Autentičnost jazyka*, jeho autenticita je považována za třetí významný parametr obecných korpusů (spolu s velikostí a vyvážeností). Je nastíněna problematičnost získání autentického žákovského projevu, u něhož není možné dosáhnout dokonalé autentičnosti, neboť žáci jsou ve školním prostředí ovlivněni různými jevy, jenž mají na jejich projevy vliv.

Každý existující a pro výuku využitelný korpus je autory popsán a jeho možnosti jsou důkladně rozpracovány. Jako velmi slibný se jeví korpus SCHOLA2010, který poskytuje možnost prostudování prepisů autentických vyučovacích hodin, což má potenciál zejména pro studenty učitelských oborů, případně pro již praktikující učitele – mohou se zaměřit na to, jaký jev s opakující se chybovostí je třeba ve výuce jazyka trénovat.

Za stěžejní považujeme kapitolu *Práce s korpusem*, která těm, kteří by chtěli ve své výuce korpusy využívat, avšak netuší, v čem tato dovednost spočívá, co může jejich výuce přinést a v neposlední řadě, jak s touto technikou začít, pomůže porozumět a ocenit výhody z korpusů plynoucí. Pro výuku žáků jsou vhodné korpusy reprezentující současnou češtinu, a to SYN2015, žákovský korpus CZESL nebo akviziční korpusy. Výhodné pro okamžitou práci bez nutnosti registrace je využít korpusového manažeru KonText.

V práci s korpusy jsme postupovali přesně podle návodných informací, které kolektiv autorů v publikaci poskytuje. Týkájí se jak vyhledávání, volby korpusu, tak i volby dat, zadání dotazu a hledání samotného. Doprovodné obrázky se sro-

zumitelnými popisky jsou nápomocné, uživatel korpusu, postupující podle tohoto návodu, nemůže udělat chybu. Dovolíme si tvrdit, že si práci s popisovanými korpusy jednoduše osvojí i ten, kdo si bude pouze prohlížet obrázky.

V publikaci jsou představeny korpusové aplikace, spadající pod Český národní korpus, vysvětlené jsou výhody každé z nich – SyD umožňuje porovnat minimálně dva jevy, které si mohou správností zápisu v jazyce konkurovat, aplikace Morfio je využitelná zejména v oblasti slovtvorby, využívá korpusových dat k odhalování rozsahu a produktivity slovtvorných modelů se zaměřením na odvozování, dokáže tedy vyhledat slova, která se chovají stejně jako zadaný model, čímž žákům pomůže pochopit daný princip tvorby a ve slovtvorbě pak odlišit jednotlivé tvarotvorné formanty analogicky. Aplikace KWords je vytvořena k analýze vybraných textů, až dvaceti, při níž probíhá porovnání těchto textů s referenčním korpusem a lze při ní získat seznam tvarů, které jsou ve vybraných textech užity častěji a lze o nich uvažovat jako o klíčových. Aplikace Treq se uplatní zejména při studiu cizího jazyka anglického nebo českého. Nabízí překladové ekvivalenty, dokáže tedy rozšířit slovní zásobu žáka potřebnými synonymy.

Praktická část publikace, nazvaná *Využití korpusů ve výuce*, poskytuje náměty pro strategie vyučování a pro tvorbu pracovních listů. Námět využití frekvenční analýzy jako strategie vyučování pro výuku slovní zásoby prostřednictvím Zipfova zákona není pro účely výuky až tak atraktivní, při čtení informací o frekvenční analýze ale člověka, který chce žákům doložit fakt, že v českém jazyce existuje hodně málo frekventovaných slov a nechat je vyhledat, o jaká by mohlo zejména jít, napadne ji využít.

Autoři uvažují o obou možných pracích s korpusem – přímý (hands-on) i nepřímý, založený na jazykových datech (hands-off). Za cennější považujeme hands-on přístup, žáci v současné době lační po technologiích a praktickém využití čehokoli, co je jim předkládané, je uspokojuje. Mnohdy jim nestačí předat informaci a ukázat již hotový výsledek, těší je, mohou-li se k výsledku dobrat sami a naučit se novou dovednost, která zlepší jejich digitální kompetence. Úkoly, které jsou označeny jako hands-off by tedy klidně mohly být přeneseny i do přímé hands-on práce, kdy by si žáci v rámci reflexe informace dohledali sami.

Předložené pracovní listy se zaměřují na práci s korpusem SYN2015, je proto nutné mít v patrnosti, že nyní je již k dispozici korpus SYN2020, který obsahuje o cca 1 milion slov více, proto je třeba při vyhledávání zvolit možnost SYN2015, aby bylo možné dosáhnout stejného výsledku, jaký autoři uvádějí v řešení pracovních listů. Pro práci s korpusy je, ač je v publikaci uvedeno, že s ním lze pracovat i bez registrace, vhodné se zdarma zaregistrovat a pracovat jako přihlášený uživatel, neboť nepřihlásíte-li se, vypadá vaše uživatelské rozhraní odlišně a jednotlivé

aplikace korpusu vás budou instruovat při každém dalším kroku k přihlášení, to pak zpomaluje postup práce. Příslušná pole jsou dohledatelná pod jinými ukazateli a výsledky vyhledávání se mohou lišit od řešení autorů v závěru publikace. Bez přihlášení chybí možnost zvolit si výchozí atribut a minimální a maximální frekvenci kolokátů v korpusu.

Nabízené pracovní listy, které autoři publikovali s cílem inspirovat pedagogy k tvorbě vlastních materiálů, opravdu inspirativními jsou. Učitelé nabízí množství podnětů, které je možné ve výuce využít. Publikaci doporučujeme zejména studentům pedagogických fakult, kteří díky nabytým poznatkům vstoupí do učitelské praxe s potřebným penzem znalostí, jež jim zjednoduší práci a jejich hodiny učiní nejen atraktivními, ale zejména naučnými již od počátku praxe.

ZPRÁVY

NEWS

KONFERENCE K DIDAKTICE ČESKÉHO JAZYKA

Conference on Czech Language Didactics

Eva Hájková

Ve dnech 11. a 12. října 2022 se na Pedagogické fakultě v Praze konala již 8. mezinárodní didaktická konference *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka*. Ještě na přelomu srpna a září to vypadalo, že konference se snad konat nebude, protože bylo přihlášeno mizivé množství účastníků, ale pak během září se situace výrazně změnila – narostl počet účastníků a řada přihlášených příspěvků slibovala zajímavý obsah. A tak se také stalo. Konference měla vysokou úroveň díky velmi kvalitním příspěvkům (zaznělo jich 21) a fundovaným diskusím řady účastníků. Těch jsme nakonec během dvou dní konference napočítali 53, navíc dorazilo i přes 40 studentů.

Konferenci slavnostně zahájila vedoucí katedry českého jazyka paní prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D. Zdůraznila potřebu systematického rozvíjení didaktiky českého jazyka jako vědní disciplíny, ale též velice citlivě reagovala na společenskou situaci, v níž žijeme. Ve vzpomínkovém bloku jsme si pak připomněli, že uplynulo již 110 let od narození vynikajícího českého lingvisty a učitele prof. Aloise Jedličky. Druhou vzpomínku jsme věnovali prof. Martě Szymańské z Krakova. Každoročně přijížděla na naše konference, mnohé z nás svou prací inspirovala. Žel letos na jaře nás navždy opustila.

Vlastní odborné jednání konference zahájil svým příspěvkem *Slovotvorba ve výuce Čj na ZŠ na příkladu učebnicové řady nakl. Nová škola* doc. R. Adam. Je až neuvěřitelné, kolik lingvistických i didaktických chyb zmíněné učebnice obsahují, a ještě neuvěřitelnější je fakt, že přesto mají schvalovací doložku MŠMT. Tato zevrubná, lingvisticky vysoce erudovaná analýza předznamenala výsostně vědecké zaměření celého odpoledne. V tomto duchu zazněly výzkumné zprávy slovenských kolegyň prof. Liptákové a Mgr. Gogové *Výskum inferencií pri porozumení vecného textu v mladšom školskom veku*, programový příspěvek doc. Štěpánika *Interakční stylistika a její didaktické implikace* i inspirativní příspěvek doc. Pacovské *Kognitivní přístup k jazyku jako smysluplný a efektivní způsob výuky mateřského jazyka*. Odpoledne zakončily prakticky orientované příspěvky Mgr. Táborské *K jazykovému obrazu ÚSPĚCHU u českých žáků* a dr. Holanové a dr. Hlaváčové *Mediální výchova: od teorie k praxi. Nové pracovní listy pro předmět mediální výchova a vybraná data vztahující se k přidruženému výzkumu*. Programovou tečku za odpolednem připravila prof. Z. Kováčová, když představila zajímavý slovenský program *Divergentnosť*

psychodidaktických prístupov (Porovnanie psychodidaktických prístupov na hodinách jazykovej výchovy a literárnej výchovy v reflexii intervenčného programu).

Druhý den konference zahájil blok tradičně zajímavých a po všech stránkách pro naši didaktiku inspirujících příspěvků našich polských přátel dr. Balcerek, doc. Trysińské, doc. Sporka a dr. Friedricha. Zvláštní pozornost vzbudil materiál Mgr. Vočkové *Výběr vhodných uměleckých textů jako nástroj podpory čtenářství žáků učebních oborů*, která referovala o své práci s básnickými texty u učňů. Všechny další příspěvky se věnovaly didaktické aplikaci vybraných jazykových jevů a představovaly buď vlastní výzkum referujících, nebo komentovaly metodologické problémy. Doc. Chejnová pokračovala v administraci dětské řeči *Cizí slova v řečové produkci dítěte předškolního a mladšího školního věku*. Každopádně úroveň všech příspěvků, a to i příspěvků přednesených doktorandy, byla vysoká, jak už bylo řečeno na začátku této zprávy. Letošní konference je tak dobrým příslibem do budoucna, příslibem kvalitativních posunů v oborové didaktice mateřského jazyka. Příští konference se bude konat v říjnu 2023 v Olomouci.

Informace pro přispěvatele

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

Studie / Studies

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

Projekty / Projects

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

Aplikace / Applications

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

Recenze / Reviews

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.188

Zprávy / News

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

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

Mgr. Zuzana Wildová,
Pedagogická fakulta UK, Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1 Nové Město

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

Téma pro Didaktické studie, 15. ročník, 2023, č. 1:

Teorie a výzkum v didaktice

Theory and Research in Didactics

Téma pro Didaktické studie, 15. ročník, 2023, č. 2:

Slovotvorba v teorii a praxi jazykového vyučování

Wordformation in Theory and Practice of Language Learning

ISSN 1804-1221



9 771804 122007