

DIDAKTICKÉ STUDIE



1/24

DIDAKTICKÉ STUDIE
ročník 16, číslo 1, 2024

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

Začínající češtinář
Beginning Czech Language Teacher

Praha — Liberec 2024

Vydává/Published by:

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci,
Univerzitní nám. 1410, 461 17 Liberec

Výkonný redaktor:

PhDr. Zuzana Wildová, Ph.D.

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

Univerzita Karlova – 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., Technická univerzita v Liberci

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

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

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

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*

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

Doc. PhDr. *Stanislav Štěpáník*, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta UK

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 16, číslo 1, 2024

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).

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

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

Etické zásady publikování v časopisu Didaktické studie

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

Texty publikované v oddílech Studie, Projekty a Aplikace jsou posuzovány redaktorem a dále zasílány k recenznímu řízení minimálně dvěma nezávislým recenzentům z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu. Redakce zodpovídá za výběr vhodných posuzovatelů z řad odborníků, průběh recenzního řízení i dodržení časového rámce. Recenzní řízení by nemělo přesáhnout tři měsíce od 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 ani autoři nediskriminují nikoho kvůli jeho rase, náboženství, věku, sexuální orientaci, pohlaví a politickému smýšlení. Časopis je publikován v tištěné i online formě (open access), přičemž od autorů nepřijímá za publikování žádnou finanční kompenzaci – publikování v časopise je zcela zdarma.

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

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

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

Publishing ethics policy of „Didaktické studie“

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

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

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

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

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

Publishers, editors, reviewers and authors do not discriminate 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 compensation from the authors for publishing in the journal is completely free.

OBSAH

Editorial	11
Studie / Papers	
Řízená recepcce lyriky v čítankách pro primární školu – výběrová sonda / Controlled Reception of Lyrics in Primary School Reading Books – A Sampling Probe <i>Jitka Zítková</i>	17
Vhled studentů do jazyka / Students' Ingiht into the langauge <i>Marie Čechová</i>	39
Projekty / Projects	
Sebehodnocení v jazykovém vyučování žáků na 1. stupni ZŠ / Self-evaluation in Language Education of Pupils of Primary School <i>Gabriela Babušová – Klára Eliášková – Olga Kučerová – Martina Šmejkalová</i>	51
Jak przełamywać ideę kształcenia historycznoliterackiego w „historycznoliterackiej” szkole ponadpodstawowej? / How to Break Down the Idea of History-literature Education in a „History-Literature” Secondary School? <i>Pawel Sporek</i>	67
Výuka češtiny u ukrajinských žáků u nás v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině / Teaching Czech to Ukrainian pupils in our country as a result of the war in Ukraine <i>Jaromíra Šindelářová – Jiřina Růžičková</i>	85
Úskalí vstupu do profese začínajících učitelů českého a ruského jazyka / Challenges of Entering the Profession for Novice Czech and Russian Language Teachers <i>Lenka Rozboudová – Kateřina Šimková</i>	103

Aktuální výzvy pro začínající češtináře: vícejazyčnost, autonomie a CLIL / Current Challenges for Novice Czech Language Teachers: Plurilingualism, Autonomy, and CLIL <i>Linda Krahula Doleží – Silvie Převrátilová – Kateřina Šormová</i>	121
Aplikace / Applications	
Praktické využití aktivizačních metod v komunikační a slohové složce předmětu český jazyk na 1. stupni základní školy / Practical Use of Activation Methods in Teaching Communication and Stylistics Components of the Czech Language in Primary School <i>Veronika Vršecká</i>	141
Recenze / Reviews	
Seriózne jazykové hry / Serious Language Games <i>Radoslav Ďurajka</i>	151
Pohádkový slovníček / Fairy-tale Dictionary <i>Ladislav Janovec</i>	155
Zprávy / News	
Konference Svět v obrazech a ve frazeologii III / Conference The World in Pictures and Phraseology III <i>Daniela Joštová</i>	161
Informace pro přispěvatele	164

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

ukončení studií a nástup do zaměstnání je pro začínající vyučující velkou přeměnou, a to z mnoha důvodů. Čeká na ně veliké množství práce a nutnost přivyknout novým podmínkám, namátkou zmiňme posouzení vyučovaného obsahu a vhodné metody pro jeho edukaci, přizpůsobení se podmínkám a pravidlům školy, přechod z pozice vzdělávaného do pozice vzdělávajícího, přetavení poznatků získaných při studiu do nového kontextu, pravidelnost, nová administrativa, interakce s novými kolegy a vedením apod. Absolventi si často stěžují, že právě první roky po absolvování byly pro ně nejtěžší, než pronikli do nových požadavků a zvyklostí, ale také než je začali kolegové brát jako sobě rovné. K některým tématům, jež činí přerod ze studenta v učitele složitým, se vyjadřují autoři textů v tomto čísle časopisu. Jde o témata věnující se jak obsahu, tak vyučovacím metodám či pedagogické problematice.

Výuka poezie je po léta značný oříšek, který má, zdá se, stále tvrdší a tvrdší skořápku. Jisté edukační možnosti nabízí J. Zitková ve studii Řízená recepce lyriky v čítankách pro primární školu – výběrová sonda. M. Čechová se zamýšlí nad problematikou toho, co je a není pro studenty náročné (nebo spíš o čem se říká, že je náročné), a nabízí možnosti práce s elipsou, jak s ní pracovali finalisté Olympiády v českém jazyce ve školním roce 2022/2023.

Hodnocení, sebehodnocení a vnímání sebe sama jako úspěšného, či neúspěšného žáka je v současnosti velké téma diskusí. Přispívá do nich i kolektiv autorek G. Babušové, K. Eliáškové, O. Kučerové a M. Šmejkalové v příspěvku Sebehodnocení v jazykovém vyučování žáků na 1. stupni ZŠ, zařazeném již do rubriky Projekty. P. Sporek nás seznamuje se situací v polském školství a uvažuje nad tím, jak postupovat, aby se z literárněhistorické vědy stala literárněhistorická školní výuka (Jak przełamywać ideę kształcenia historycznoliterackiego w „historycznoliterackiej” szkole ponadpodstawowej?). V souvislosti se stále trvající válkou na Ukrajině je pochopitelně důležitým tématem i integrace žáků Ukrajinců do školského systému. Jednomu aspektu se věnuje dvojice autorek J. Šindelářová a J. Růžičková v příspěvku Výuka češtiny u ukrajinských žáků u nás v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině. Problematika se částečně dotýká i tématu, který zpracovávají L. Rozboudová a K. Šimková – Úskalí vstupu do profese začínajících učitelů českého a ruského jazyka, protože obhajoba ruštiny jako vyučovaného jazyka je jedno z témat, které musí její vyučující aktuálně řešit. Koncept vícejazyčnosti a autonomie žáka v při

výuce stojí v centru pozornosti kolektivu autorek *Lindy Krahuly Doleží, Silvie Převrátilové a Kateřiny Šormové* v textu *Aktuální výzvy pro začínající češtináře: vícejazyčnost, autonomie a CLIL*.

Aplikaci připravila V. Vršecká, která se věnuje aktivizačním metodám. Text je nazván *Praktické využití aktivizačních metod v komunikační a slohové složce předmětu český jazyk na 1. stupni základní školy*. Recenzována je slovenská publikace *Seriózne jazykové hry* A. Gálisové a kol. – recenzentem je R. Ďurajka. L. Janovec posuzuje publikaci O. Martinové a kol. *Pohádkový slovníček*. Ve Zprávách D. Joštová připomíná třetí kolo konference *Svět v obrazech a ve frazeologii*, která se konala v září 2023 v Liberci.

Jako vždy věříme, že nejen začínající učitelé si najdou v textech to inspirativní a zajímavé, co v nich je.

Redakce

**STUDIE
PAPERS**

ŘÍZENÁ RECEPCE LYRIKY V ČÍTANKÁCH PRO PRIMÁRNÍ ŠKOLU – VÝBĚROVÁ SONDA

Controlled Reception of Lyrics in Primary School Reading Books – A Sampling Probe

Jitka Zítková

Abstrakt: Článek představuje výsledky kvalitativní výzkumné sondy, jejímž cílem bylo zjistit, jakým způsobem je podněcována a řízena žákovská recepce uměleckých prostředků lyrické poezie v čítankách vydaných v uplynulých třiceti letech. V návaznosti na některé starší výzkumy se článek velmi úzce soustřeďuje na lyrickou poezii s tematikou podzimu, resp. podzimní přírody. Je sledována frekvence jejího zastoupení v čítankách pro 4. a 5. ročník a hlouběji pak řídicí a metodický doprovod k nejinspirativnější básni (otázky, úkoly v čítance nebo pracovním sešitě, popř. další náměty v metodické příručce). Výsledkem je zjištění, že ze sledovaného hlediska se jako optimálně řešené jeví čítanky z nakladatelství Fraus a Nová škola, s.r.o. Článek akcentuje potřebu kvalitního podněcování vnímavosti žáků k prostředkům umělecké literatury, čemuž by měly odpovídat i náměty v čítankách. Uváděná zjištění mohou pomoci k lepší orientaci v čítankové produkci nejen začínajícím učitelům.

Klíčová slova: učebnice; čítanka; lyrika; báseň; výzkum; řídicí doprovod; metodický doprovod; tematika podzimu; tendence v přístupech k práci s lyrikou

Abstract: This paper presents the results of a qualitative research probe to determine how pupils' reception of the artistic devices of lyric poetry is encouraged and guided in reading books published over the past thirty years. Building on some earlier research, the article focuses very closely on lyric poetry with the theme of autumn, or autumn nature. It looks at the frequency of its representation in the reading books for class 4 and 5, and more deeply at the guiding and methodological accompaniment to the most inspiring poem (questions, tasks in the reading book or workbook, or other suggestions in the methodological manual). As a result, it was found that the reading books from the Fraus and Nová škola, s.r.o. publishing houses seem to be optimally designed from the point of view of the research. The article emphasizes the

need for quality stimulation of pupils' receptivity to the means of artistic literature, which should be matched by the tasks in the readers. The reported findings can help to better orientation in reading production not only for novice teachers.

Key words: *textbook; reader; lyric poetry; poem; research; guiding accompaniment; methodological accompaniment; autumn themes; tendencies in approaches to working with lyrics*

1. Úvod

Role učebnice, v případě literární výchovy na základní škole především čítanky, v dnešním edukačním procesu sice již není přeceňována, natož absolutizována, zároveň ale většinou učebnice zůstává stěžejním didaktickým prostředkem, který významně ovlivňuje představu učitelů, ale i rodičů a širší veřejnosti, o náplni i smyslu jednotlivých předmětů. Vnímání učebnice jako normy obsahové náplně předmětu se většinou mění v čase, výraznější bývá u začínajících učitelů, učitelé s větší praxí k učebnicím přistupují zpravidla kritičtěji. Na vnímání pozice učebnice ve výuce tedy mají značný vliv subjektivní faktory, zahrnující i různé specifické a měnící se okolnosti konkrétní výuky. Vedle těchto subjektivních vlivů však stojí objektivní rysy učebnice samé. „Učebnice jako didaktický prostředek má funkci informačního zdroje pro žáky a učitele a podílí se na řízení učení žáků“ (Průcha, 2003; cit. podle Stará, 2019, s. 12). Jako taková by měla plně reflektovat cíle předmětu, pro jehož výuku má být oporou. Při střetu objektivních požadavků na kvalitu učebnic, především sledování často značně vrstevnaté struktury cílů, a subjektivního pragmatičtějšího pohledu však může docházet k tomu, že „oblíbené z hlediska učitele či žáka mohou být učebnice, které uspokojí jejich okamžitou potřebu (např. dostatek jednoduchých učebních úloh a zpětná vazba k nim, atraktivní text či obrazový materiál apod.), zatímco učebnice strukturované a komplexně budující poznatkovou a dovednostní bázi mohou být jejich uživateli nedoceny“ (Stará, 2019, s. 21–22).

V případě čítanek a jejich funkce v primárním vzdělávání nezanedbatelnou roli hrají i vlastní čtenářské zkušenosti a recepční¹ schopnosti učitelů, v neposlední řadě jejich vlastní motivovanost k práci s texty, vědomí významu této práce. Čítanky

¹ Recepce jako terminologické synonymum k příjmu textu (čtení, poslech) má v běžných situacích podobu ryze individuální, neřízenou. Ve školní praxi je proces recepce ve větší či menší míře řízen, usměrňován učitelem, a to také s pomocí výukových materiálů (zejm. čítanek).

by tedy měly nabízet co nejúplnější obraz o obsahu předmětu, který zahrnuje jak nabídku samotných uměleckých textů, tak dostatečnou nabídku úkolů k nim, úkolů rozvíjejících všestranné recepční dovednosti.²

Za jisté dílčí měřítko kvality čítanek lze považovat jejich přístup k poezii, resp. lyrickým textům, které většinou na malé ploše nabízejí množství estetických podnětů, a jsou proto nanejvýš vhodným „materiálem“ pro rozvoj vnímavosti žáků k prostředkům umělecké literatury. Tato vnímavost je nezbytným předpokladem pro schopnost rozumět umělecké literatuře obecně, rozumět specifickým prostředkům jejího zobrazování skutečnosti, a to ve všech textových rovinách – ideové, tematické, kompoziční a jazykové. V případě lyriky je dominantní její rovina jazyková. Slovy Kožmína lyrika „ruší ustálené jazykové mechanismy nebo jich nově využívá, hledá nová spojení slov i věci (...). Lyriku tedy potřebujeme také proto, že nás učí hlouběji chápat jazyk, lépe rozumět mateřštině.“

Vedení žáků k adekvátní, rozumějící recepci lyrických textů je tedy velmi důležitou součástí výuky. Práce s lyrickou poezií je však dlouhodobě spíše podceňována, nejen v primární škole jsou preferovány texty epické, což sice koresponduje se čtenářskou zkušeností žáků, je to pro ně snazší, zároveň to v nich ale utvrzuje představu o jediném, tedy epickém, „klíči“ k literatuře. V primární škole mnohdy chybí pro práci s lyrikou i motivovanost učitele. Tu by mohly a měly podporovat právě čítanky nabídkou podnětných textů i kvalitního, nápaditého řídicího a metodického doprovodu. Tímto doprovodem jsou otázky a úkoly pro žáky přímo v čítankách a náměty pro učitele v metodických příručkách, či jiných materiálech.

Značná různorodost v přístupu k lyrice v čítankách bývá konstatována mj. ve studentských výzkumných závěrečných pracích. Např. Císarík na svém výzkumném vzorku čítanek pro 5. ročník zjistil, že největší zastoupení mají „jednotky zaměřené na skutečnosti a jevy, které s textem vůbec nesouvisí. Naprostá většina úkolů je s textem propojena jen vzdáleně, a to tematicky (...)“. Málo se ve výukových materiálech setkáváme s verbální tvořivostí. Absentuje srovnávání dvou (či více) různých textů. (Císarík, 2019).³ Zastoupením poezie v současných čítankách pro 4. a 5. ročník se zabýval Jindřich Bernt. Pomocí metody obsahové analýzy zjišťoval četnost básnických textů v čítankách osmi nakladatelství, poměr poezie české

² V článku pracujeme s nadčasovým chápáním cílů a obsahu předmětu, od jejich reflexe aktuálním kurikulem se zde i vzhledem k probíhající revizi rámcového vzdělávacího programu odhlíží. Nadčasové chápání předmětu zde koreluje s jeho literárněkomunikačním oborově didaktickým pojetím, které akcentuje proces komunikace žáka s uměleckým textem (jeho strukturou) v celé jeho šíři a podobách, včetně tvořivých (srov. Lederbuchová, Hník aj.).

³ Rozsáhlejší výzkumům čítanek vydaných od 90. let 20. století se v minulosti věnovaly také závěrečné práce, které aspirovaly na relativní úplnost analýz i hodnocení, nebo s nimi související články (např. Lavičková, Zítková, Pokorná).

a zahraniční a zastoupení konkrétních autorů. Kvantitativní výzkumný postup poskytl data, z nichž vyplynulo, že poezie není vytěšňována prózou (výjimkou je nakladatelství Taktik), je zařazována poezie kvalitní, ale nepříliš aktuální (Bernt, 2022, s. 167 a 169). Jiní autoři se v poslední době věnovali výzkumům čítanek pro nižší stupeň sekundárního vzdělávání. Ivana Gejgušová (2017) svoji obsahovou analýzu se širokým záběrem sledovaných aspektů zaměřila na jedinou čítankovou řadu. V souvislosti s lyrickou poezií si např. všímá typů otázek a úkolů, mezi nimiž převažuje vedení žáků k aplikaci poznatků a pojmů z literární teorie, spíše ojedinělé jsou úkoly tvořivé. Marcela Hrdličková (2017) sleduje přítomnost intencionální literatury pro adolescenty v současných čítankách pro 8. a 9. ročník. V hodnotící analýze komentuje i některé básnické texty, její primární zájem to ale není.⁴

Dílkím způsobem chce k této problematice přispět i dále popsaná výzkumná sonda.

2. Cíle, výzkumný problém a otázka

Cílem výzkumné sondy bylo zjistit, jakým způsobem je podněcována a řízena žákovská recepce uměleckých prostředků lyrické poezie v čítankách vydaných v uplynulých třiceti letech. Záměrně byl zvolen sdělnější a hlubší kvalitativní přístup, což s sebou neslo výraznou redukci zkoumaného materiálu. Tím se stala lyrická poezie s tematikou podzimu, resp. podzimní přírody. Byla zjišťována frekvence jejího zastoupení v čítankách pro 4. a 5. ročník šestnácti čítankových řad ze sledovaného období a hlouběji pak řídící a metodický doprovod k nejinspirativnější básni navržený autory příslušné dvojice učebnic (otázky, úkoly v čítance nebo pracovním sešitě, popř. další náměty v metodické příručce). Z metodologického hlediska byly použity elementární postupy obsahové analýzy.

Redukce materiálu proběhla na pěti úrovních: 1. Čítanky pro 4. a 5. ročník byly zvoleny proto, že v těchto ročnících je již větší prostor pro literárněvýchovnou práci s texty, nácvik techniky čtení by měl být u většiny žáků ukončen. 2. Volbu lyrických básní ovlivnil předpoklad jejich větší recepční inspirativnosti, navíc spojené s nerozsáhlým textem. 3. Na tematickou redukci měla vliv rámcová znalost obsahu čítanek pro primární školu. Básně s podzimní tematikou jsou přirozenou součástí většiny čítanek, a to bez ohledu na řešení jejich struktury – zda je chronologická, nebo tematická. 4. Z textů s podzimním tématem byly vybrány ty, které obsahovaly alespoň jeden motiv podzimní přírody, motiv pro období podzimu specifický.

⁴ Recepce lyriky žáky mladšího školního věku, ale také staršími, i příslušným výzkumům se samozřejmě věnuje řada dalších autorů (zejm. Lederbuchová, Vala). Tyto práce se ale bezprostředně netýkají učebnic.

Nezařazeny byly motivy nespécifické nebo ty, které se týkaly pouze lidské činnosti s podzimem spjaté spíše zvykově (např. pouštění draků). 5. Poslední redukce byla výrazně subjektivní. Z každé řady (resp. čítanek pro dva sledované ročníky) byl vybrán jeden text z těch, které splňovaly daná kritéria, a jevil se autorce článku z recepčního hlediska nejnositější, protože disponoval vhodným množstvím prostředků básnické obraznosti. Tato část učebnice (text spolu s řídicím a metodickým doprovodem) byla podrobně okomentována.

Výzkumný problém je tedy deskriptivní, jeho řešením je komplexní popis malého množství materiálu, který může dílčím způsobem poukázat na rozdíly v přístupech k významu (řízené) recepcí lyriky dětmi mladšího školního věku v jednotlivých čítankových řadách. Základní výzkumná otázka byla formulována takto: Jak přistupovali k práci s lyrickou poezií s tematikou podzimu autoři čítankových řad vydaných po roce 1990?⁵

3. Zastoupení poezie s tematikou podzimu

Následující tabulka přináší přehled počtu textů s motivy podzimní přírody zařazených ve všech analyzovaných čítančkách. Protože mnohé vycházely v reedicích, jsou řazeny abecedně podle nakladatelství. Uvedené roky jsou roky prvního vydání (čítanek pro 4., poté 5. ročník). V některých případech je pro lepší identifikaci učebnice uveden její hlavní autor⁶. Zařazeny byly všechny básnické texty, v nichž byl identifikován alespoň jeden motiv zachycující nějaký jev podzimní přírody, nebo s přírodou a krajinou na podzim úzce související (barevné změny, spadání listů, odlétání ptáků, podzimní mlha a hon apod.). Uvedeny jsou i texty písňové a lidové. Nezařazeny byly texty s přírodními motivy ve vztahu k podzimu nejednoznačnými (např. zoraná pole) a také texty, jejichž motivy se týkají pouze činnosti člověka v období podzimu. V počtech také nejsou zahrnuty velmi sporadicky se objevující podzimní pranostiky.

Nakladatelství:	Počet lyrických básní s tematikou podzimu v Č4:	Počet lyrických básní s tematikou podzimu v Č5:	Celkový počet lyrických básní s tematikou podzimu v Č4 a Č5:
Alter (1996, 1996)	2	0	2

⁵ Vzhledem k výrazně kvalitativnímu charakteru sondy nebyla explicitně formulována hypotéza.

⁶ Zcela kompletní bibliografické údaje k analyzovaným čítančkám článku neobsahuje, jejich zařazení by výrazně a účelně navýšilo rozsah seznamu použité literatury.

Dialog (2000, 1999)	4	0	4
Didaktis (2005, 2007)	0	0	0
Fortuna (Toman) (1994, 1995)	1	0	1
Fortuna (Žáček) (1997, 1995)	0 (pouze pranostiky)	1	1
Fragment (2005, 2004)	0 (pouze pranostiky)	2 (hádanky)	2
Fraus (2010, 2011)	7	2	9
Nová škola (Janáčková) (2003, 2004)	3	0	3
Nová škola, s.r.o. (Kozlová) (2014, 2013)	4	3	7
Nová škola – DUHA s.r.o. – Čtení s porozuměním (2014, 2015)	5 (z toho 3 hádanky)	0	5
Prodos (Dorovská a Řeřichová) (2000, 1997)	0	1	1
Prodos – Modrá řada (Malý) (2007, 2007)	1	2	3
Scientia (1995, 1998)	5	0	5
SPN (Brukner) (1997, 1997)	1	1	2
SPN (Čeňková) (2010, 2010)	1	1	2
Taktik (2017, 2017)	0	1	1

Je zřejmé, že ve většině čítanek pro 4. a 5. ročník bylo autory celkově zařazeno od jedné do maximálně čtyř básní s motivy (motivem) podzimní přírody. Je tomu tak v jedenácti řadách, z nichž šest vyšlo do roku 2000, další čtyři pak v letech 2001–2010. Z nultých let je pak také jediná čítanka, v níž se sledované motivy neobjevují vůbec. V pěti starších čítankách jsou tyto motivy přítomny pouze ve 4. ročníku. Se znalostí celkových koncepcí čítanek je možné vidět důvody, které k tomuto pravděpodobně vedly – důraz na čtenářky atraktivnější epiku, tematické členění učebnice apod. V novějších čítankách se ale tento přístup mění. Ve třech ze čtyř řad vydaných po roce 2011 (resp. 2010–2011 u nakladatelství Fraus) se sledované lyrické motivy objevují v pěti až devíti textech, což lze vzhledem k velmi úzce vymezenému tematickému okruhu považovat za optimální. Lze se domnívat, že si autoři novějších učebnic začali mnohem více uvědomovat význam setkávání žáků s lyrikou a jí vlastními uměleckými prostředky. Jedinou výjimkou je v tomto směru nakladatelství Taktik, jehož Hravé čítanky neobsahují téměř žádnou poezii

(srov. Bernt). Z kvantitativního pohledu vychází z dílčí analýzy nejlépe čítanky Karla Šebesty z nakladatelství Fraus a Marie Kozlové z Nové školy, s.r.o.

4. Komentář k vybraným autorským básním, řídicímu a metodickému doprovodu

V dalším textu je pozornost detailněji soustředěna na vybrané básně a k nim náležející řídicí a metodický doprovod. Komentováno je třináct autorských básnických textů ze čtrnácti čítankových řad. Jde o buď o texty, které se pro rozvíjení schopnosti recepce estetické roviny básní jeví jako v dané dvojici učebnic nejinspirativnější (což potvrzuje také zařazení sedmi vybraných básní ve více než jedné čítankové řadě), nebo jde o texty se sledovanou tematikou v dané dvojici čítanek jediné. U dvou nakladatelství nebylo možné vybrat autorský text žádný. Plné znění básní (popř. delší ukážka) je zařazeno pouze u novějších čítanek (vydaných pro roce 2000 a v praxi v různé míře stále používaných), u starších čítanek jsou zařazeny pouze dílčí citace.

První část komentáře si všímá estetických kvalit vybraného básnického textu, jeho estetického potenciálu. Estetickým potenciálem je myšlena inspirativnost textu pro literární (tedy estetickou) výchovu⁷. Jde o ty jeho objektivní rysy, které mají na recipienta potenciální estetický, emoční účinek, tedy o různorodé prostředky uměleckého vyjádření skutečnosti (ve všech rovinách textové výstavby – myšlenkové, tematické, jazykové i kompoziční – a jejich vztazích). Pro literární výchovu je tento estetický potenciál zároveň stěžejním potenciálem oborově didaktickým. Druhá část komentáře prezentuje způsoby práce s danou básní navrhované autory čítanek, a to jako součást jak řídicího, tak metodického doprovodu. Je sledována míra využití estetického potenciálu textu.

Komentáře tvoří kvalitativní část výzkumné sondy, mají charakter deskripce. Ta vychází z objektivních rysů básní, které nelze ignorovat, přestože v praxi texty vstupují do velmi různých konkrétních recepčních situací a jsou ovlivňovány individualitou všech subjektů recepce.

ALTER – Jaroslav Seifert: Září

Seifertova báseň o deseti verších využívá kontrastu podzimního zrání a sběru ovoce („košíky už jsou vrchovaté“) a křehkých jarních květů opylovaných včelami, které

⁷ Jinak řečeno jde o přítomnost a podobu estetických informací v textu. Jsou tím, co překračuje oblast informací věcných („o čem to je“) směrem k jejich uměleckému vyjádření („jak je to zprostředkováno“).

jsou již pouhou vzpomínkou. Podporuje pocit sounáležitosti člověka, adresáta, s tímto obrazem přírody („vy na květy však vzpomínáte“, „žebříky vidíš po alejích“). Podzimní motivy dominují především předposlední sloce – „Na drátě, který teskně zpívá, / vlaštovka sedí zimomřivá / a déšť jí stéká po fráčku.“⁸

Řídící a metodický doprovod je u nakladatelství Alter tvořen jednak úkoly přímo zacílenými na konkrétní text, jednak obecnou „osnovou“ pro práci s básněmi (lyrickými i epickými). Oboje je součástí pracovního sešitu. Obecné úkoly požadují u básně povšimnutí si jejího názvu, jména autora a názvu sbírky. Dále požadují určení počtu slok a veršů, vyhledání rýmů a rozhodnutí, zda báseň „vypráví / nevypráví příběh“. Tvořivější zadání vybízí k vytvoření jiných veršů s nalezenými rýmy, vyfukání rytmu nebo k přípravě recitace básně. Jde o úkoly zcela univerzální až mechanické, s elementárním rozlišením lyriky a epiky, nicméně jejich zařazení má v učebnici své opodstatnění. Konkretizaci úkolů na jednotlivé texty tvoří samostatné bloky pracovního sešitu. U Seifertova *Září* autoři učebnice nejprve vyžadují asociace na slovo *září*. Poté se již věnují jednotlivým motivům básně i přítomnému kontrastu – vyžadují vyhledání slov spjatých s podzimem a jarem, subjektivní pohled na podzimní náladu se zdůvodněním, vysvětlení slov „teskně zpívá“ a „zimomřivá“, práci se slovem „křehká“ (včetně vysvětlení křehké krásy květů) a nakreslení obrázků k veršům „košíky už jsou vrchovaté“ a „žebříky vidíš po alejích“. Pozornost je věnována také ilustračnímu doprovodu v čítance – žáci mají poznat zobrazené roční období a posoudit vztah textu a ilustrace. Závěrečný úkol již míří mimo text, protože se ptá na oblíbené roční období. Estetický potenciál básně je využit velmi dobře, náročnost je přiměřená, a to jak textu samého, tak různorodých úkolů. Jejich počet (deset konkrétních a osm obecných) umožňuje výběr podle schopností žáků.

DIALOG – Václav Hrabě: Podzimní

Báseň *Podzimní* je tvořena dvěma čtyřveršovými slokami, disponuje zajímavou a bohatou obrazností, jejíž adekvátnost žákům 4. ročníku může být diskutabilní. Působí studeně, nejen vizuálním smyslovým působením („obloha – šedobílá labuť“, „třesavka reklam v očích zebe“, „ztuhlé nebe“), ale také kontrastním propojením jevů podzimu a již téměř zmizelého léta („a v parku zametají slova, / která tu zbyla od léta.“, „Letní šlágry už vychladly.“).

Čítanky z *Dialogu* byly koncipovány jako soubory výběrových textů, nedoprovázel je žádný metodický doprovod. Při vhodné metodické pomoci ale práce

⁸ Aby text článku nebyl příliš zatížen množstvím odkazů na čítanky, metodické příručky, popř. další zdroje, nejsou odkazy v této podkapitole explicitně uváděny. Zdroje citací jsou zřejmé z textu.

s básní mohla vést k alespoň dílčímu, intuitivnímu porozumění, prožitku. Bez této pomoci se učitelův pravděpodobně mohla jevit jako příliš náročná.

FORTUNA (Toman) – Josef Kainar: Malíř jménem Podzimka

Kainarova báseň je na rozdíl od předchozích intencionální a také výrazně delší. Tvoří ji sedm slok o délce od třinácti veršů po jediný. Jejím základním nosným postupem je personifikace podzimu. Abstraktum nabývá podobu malíře Podzimka, trochu nepořádného („otevřel ty svoje brašny. / Měl tam nepořádek strašný. / Tuhy, štětce křížem krážem. / Vyklopil to všechno na zem.“) a trochu roztržitého („Zapomněl si doma plátno.“). Poté, co barvami pokryje celý háj, můžeme sami ocenit jeho dílo – „Nazítrí v tom háji divném, / uznale my hlavou kývnem“. Báseň osciluje mezi možným chápáním epickým (příběh o malíři) a lyrickým (reálné barevné změny v podzimní přírodě), její jednoznačné druhové zařazení ale není nezbytné. Součástí estetického potenciálu básně jsou mj. proměny dynamiky (rychlé výčty malířských potřeb a malířovy „akce“ v kontrastu s překvapivým pozastavením, když zjistí absenci plátna) a s tím související vnější kompozice básně. Hlavním cílem recepcce však musí být uvědomění si vztahu (jakéhosi vnitřního pnutí) mezi skutečnou podzimní přírodou a fiktivní příčinou jejích proměn. A v této rovině nebude porozumění textu, při pozorném čtení, pro čtenáře mladšího školního věku pravděpodobně nijak obtížné.

Metodický doprovod k básni je u nakladatelství Fortuna úsporný a můžeme ho najít v metodické příručce. Upozorňuje se v něm na Kainarovo zobrazení podzimu jako antropomorfovanou bytosti a doporučuje se nacvičovat se žáky výrazné čtení veršů, dbát na pečlivou výslovnost. Barevnosti podzimních motivů je doporučeno využít k uplatnění mezipředmětových vztahů. Navrhované způsoby práce jsou tedy do jisté míry obecné, k textu se vážou spíše volně. Metodická příručka ale detailnější metodické pokyny nenabízí ani k ostatním textům. Je takto koncipována a předpokládá vlastní nápady a tvůrčí přístup učitelů k ukázkám.

FORTUNA (Žáček) – Miroslav Florian: Čířkanka

Krátká báseň o devíti verších využívá jednoduché personifikace k rozvíjení motivu odletu vlaštovek do teplých krajů. Ve druhé a třetí sloce nechá autor lidskými slovy promlouvat nejdříve dvě vlaštovky („... Už je čas? / ... Kde je sraz?“) a poté břízu. Finálním dvojverším je konstatování konce léta – „tady už je, vlaštovičky, / tady už je po létu“. Báseň by byla vhodná i do nižšího než pátého ročníku.

K této čítance neexistuje žádná další publikace, otázky a úkoly jsou zařazeny přímo v ní, a to ne ke všem textům. Florianovu Čířkanku najdeme v bloku básní, za kterým následují pouze dva úkoly – uspořádat dobrovolnou soutěž v recitaci

s vlastním výběrem básní, popř. si ve čtyřech skupinách připravit recitační pásma na jednotlivá roční období. Vzhledem k tomu, že žáci nemusí volit texty z čítanky, jde o úkoly se zařazenými básněmi nesouvisející. Florianova báseň je sice recepčně nenáročná, absence jakékoliv metodické pomoci u celého bloku básnických textů ale svědčí o podcenění potřeby práce s poezií.

FRAUS – Jan Čarek: Listopad

Vzdychla stopka, uronila
kapku slzičku:
Já už ten list neudržím
ani chvíličku.

Býval lehký jako vánek
– vzdychá dojata –
a teď není k unesení,
jak je ze zlata.

Čarkova báseň na malé ploše dvou formálně pravidelných čtyřverší nabízí množství básnických obrazů, přestože v pomyslném záběru autora je tak drobná věc jako stopka listu. Ta už nemá sílu list udržet a únavou roní „kapku slzičku“. List, dříve „lehký jako vánek“, je příliš těžký, „jak je ze zlata“. Zlato jednak vyjadřuje reálné podzimní zbarvení, jednak představou tíže drahého kovu zdůrazňuje slabost stopky. Únava, smutek z vlastní slabosti, dojetí, že musí list upustit, tím vším personifikovaná stopka symbolicky zastupuje celou unavenou podzimní přírodu. Přírodě přisouzené prožívání vzbuzuje ve čtenáři lítost i sounáležitost s ní.

V čítance je hned za textem zařazen krátký medailonek autora a dvě otázky. První konstatuje přítomnost personifikace (zosobnění) a ptá se na lyrického mluvčího pro žáky adekvátní formulací: Komu patří ústa, kterými k nám básník mluví? Druhá otázka se ptá na obsah druhé sloky, požaduje vyjádření vlastními slovy. Na pobočné liště je pak doplňkový úkol – najít v dalších sbírkách básně o jiných měsících a společně sestavit „kalendář básní“. Potenciál básně je využit optimálně s přihlédnutím k věku žáků 4. ročníku.

NOVÁ ŠKOLA (Janáčková) – Jaroslav Seifert: Koulelo se, koulelo červené jablíčko

Jablůňka holá stýská si:
kde jsou mé všechny okrasy?

Proč ještě trháš listí mé,
ty zlý a chladný podzime!

Nastává zima, sníh a mráz,
budu se zimou chvět.
Jablůňko, jaro přijde zas
a budeš samý květ.

Úryvek Seifertova textu je tvořen dvěma čtyřveršími, v nichž se vystřídají dvě promluvy – jablůňka vyčítá „zlému a chladnému“ podzimu, že ji zbavuje zbytku listí (veškerých „okras“), a neradostně očekává mrazivou zimu. Druhý lyrický hlas ji utěšuje: „Jablůňko, jaro přijde zas / a budeš samý květ.“ Ve významově zcela srozumitelné básni se setkávají prvky dialogické formy s antropomorfizací přírodních prvků, schopných vlastních prožitků. Přítomnost dvojí apostrofy podporuje představu komunikace, a to i mezi přírodním a lidským světem. Věcná a estetická informace jsou v rovnováze.

V čítance je u básně jediná otázka, a to: Jaké „okrasy“ ztratila jablůňka na podzim? Působí to dojmem jisté bezradnosti, i pro 4. ročník šlo zařadit úkol (úkoly) nápaditější.

NOVÁ ŠKOLA (Kozlová) - Radek Malý: Šel parkem pán

Šel parkem pán a kouřil z krátké dýmky
a plášť mu vlál a klobouk vítr bral.
Šel parkem pán a mračil se a smál,
měl na ramenou z listů zlaté prýmky.

Nebyl to ale generál!

Nebyl to hrabě, neměl ani hrabě,
jen dýmku měl a v kapse dlaň, v ní myš.
A dým se z dýmky snášel hloub a níž
a šedá myš, ta pískala si slabě:

Kiš, zimo, už mě nechytíš!

Šel parkem pán a stalo se to zrána.
Kam šel ten pán? A kam tu myšku nes?
To nikdo neví. Možná jen ten pes,
co ztratil se a zase našel pána...

... kdo víš, kam jdou, tak napověz.

Básně Radka Malého se v novějších čítankách objevují pravidelně, sbírka Listonoš vítr nabízí nespočet lyrických podnětů pro neobvyklé nahlížení podzimního dění. I báseň Šel parkem pán je takovým méně očekávaným pohledem do podzimního parku. Vanoucí vítr, padající listí i obavu zvířat z nadcházející zimy zastíňuje motiv tajemství. Čtenář se může ptát: Kdo byl ten pán? Proč „mračil se a smál“? Proč měl v kapse myš? A autor jeho nejistotu ještě rozšiřuje: „Kam šel ten pán? A kam tu myšku nes?“ Finální verš se pak obrací ke čtenáři jako potenciálnímu svědkovi: „... kdo víš, kam jdou, tak napověz.“ Nevšední vidění všední situace (člověk jde ráno parkem) je podzimní melancholií podpořeno, roční období samo však stojí mírně v pozadí. Dětského čtenáře může (ale nemusí) zaujmout právě ona nedořečenost, otevřenost, záhadnost celého básnického obrazu.

Čítanka k básni nabízí šest otázek a úkolů. Žáci mají vysvětlit, proč je listí na ramenou pána přirovnáno ke zlatým prýmkům. Mají text vyprávět jako příběh, domyslet pokračování a závěr. Mají si představit, jaké bylo počasí, jakou vyvolávalo náladu a proč. Další úkol je mechanický – vypsát z básně rýmy. Pátý úkol (Říkejte, kam asi mohl pán jít.) souvisí se druhým. Šestý úkol zdánlivě směřuje mimo text, i když využívá jeho nosné jádro. Žáci se mají ve dvojici cestou ze školy zaměřit na jednoho (stejného) člověka a přemýšlet o něm (jakou má asi náladu, o čem vypoovídá jeho vzhled apod.). Svoje odhady mají porovnat. U této čítanky lze ocenit jak volbu textu, tak nápadité a žákům i textu adekvátní otázky a úkoly.

NOVÁ ŠKOLA – DUHA – Miloš Kratochvíl: Smutný čmelák

Napsal mladý čmelák včele:
„Miluji tě velmi vřele.“

Napsal to své vyznání
na list růže pod strání.
Jenže noc a ráno zchladly,
listy zežloutly a spadly...

Čmelák bručí: „A co teď?
Jak dostanu odpověď?
Všechny listy zničil mráz,
už není kam napsat vzkaz!“

Je podzim, čmelák má smůlu –

včelka už spí ve svém úlu.
Vyzná se jí ze své lásky,
až rozkvetou sedmikrásky.

Kratochvílův text může působit jako mikropříběh o zamilovaném čmelákovi, který své vyznání včele napsal ve velmi nevhodnou dobu – na podzim, kdy listy již zničil mráz, odpověď není kam napsat a jeho vyvolená už navíc spí v úlu. Pozitivní perspektivou je opětovný příchod jara, čmelák musí počkat... Motivy podzimní přírody (chladná ráda, zmrzlé a opadané listy, včely připravené na přezimování) se v textu jeví spíše sekundární, zároveň jsou ale příčinou a podmínkou celé humorné situace.

V čítance jsou u básně tři úkoly – určit, kolik má báseň veršů a slok, říci, jak přecházejí včely zimu, a vymyslet rýmy se slovy vyznání a mráz. Jsou to úkoly nepřilíš nápadité, jejich podstata je víceméně obecná – mechanická práce s vnější kompozicí, tvorba rýmových dvojic a mezipředmětová vazba k přírodopisu.

PRODOS (Dorovská a Řeřichová), SPN (Bukner) – Zdeněk Svěrák: Září⁹

Svěrákovo Září je známý písňový text, v němž nacházíme jednoduchá obrazná i neobrazná vyjádření jevů spjatých se začínajícím podzimem („Švestky se modrají /jablka sládnou“, „rybníky chladnou“), která rámuje refrén s motivy stárnoucího léta, malátného a unaveného slunce, odlétajících ptáků. Kromě personifikace je využita také apostrofa ve sloce o babím létu („Obal se, pavoučku, / hedvábnou nití“).

V čítance z Prodosu je text zařazen jako první a podle metodického průvodce má plnit motivační funkci v rámci úvodní besedy k výuce literární výchovy v 5. ročníku. Možnými činnostmi jsou poslech nahrávky nebo seznámení se s dalšími ukázkami ze souboru Dělání. Učitel si má s žáky připomenout osobnost autora. Čítanka z SPN se žáků dotazuje na znalost jiných písniček s texty Zdeňka Svěráka a dává námět na hru – rytmický řetěz s asociacemi na slovo září. Metodické náměty se jeví jako vhodné a adekvátní povaze textu, v němž by jedině neporozumění mohlo nastat u sloky o babím létu, což ale nijak zásadně recepti neovlivní.

PRODOS – MODRÁ ŘADA (Malý) – Milena Lukešová: Abeceda podzimu

A jako adresa

Adresu podzimu znáte: Podzim, Svět

⁹ V obou čítankách jde o jediný autorský text s podzimní tematikou.

B jako barva

Barva je pro Podzim hlavní.
Barvy není nikdy dost.
Barvě rozumí.
Barvu chce mít všude.
Barvo! volá od rána do večera.
O barvě ví nejméně.
S barvou dovede divy.

C jako cesta

Nohy ji hledají a nenacházejí.
Brouzdají se listím a ani jim nevdají,
že ztratily cestu.

Z delšího textu Mileny Lukešové je v čítance zařazeno pět úryvků – písmena A, B, C (viz výše), T a Z. Báseň je psána volným veršem, verše i sloky mají různou délku. Pro žáka 4. ročníku může jít o první setkání s takovou poezií, může mu připomínat spíše prózu, a to i přes množství jiných básnických prostředků, s nimiž autorka pracuje. Podzim je personifikován již v samém úvodu, a to tím, že je mu přidělena „adresa“ – Svět. V dalších slokách se přesouváme od záliby podzimu v barvách (B) k synekdochickému obrazu nohou brouzdajících listím, v němž se ztratila cesta (C), a dále k podzimní tesknosti svátku dušiček (T) a k honům na zajíce (Z). Kromě antropomorfizovaných přírodních prvků se objevují motivy lidí – jak lyrické postavy nahlížené zvnějšku (babička na hřbitově), tak lyrického mluvčího v monologu promlouvajícím k myslivcům i zajícům („zaječí ocásku...“). Hra s grafikou, zvětšující se velikostí písma, v závěru úryvku zvýrazňuje citoslovce frrr, což má i finální efekt zvukový a dynamický.

Pracovní sešit k čítance nabízí pět úkolů. První úkol směřuje k věcnému poznatku – zjistit, jak se správně jmenuje svátek dušiček a kdy se slaví. Druhý úkol se věnuje významu slova stýskat, žáci mají uvést příklad. Třetí úkol je tvořivý a vybízí k vytvoření další, vlastní sloky na některé ze zadaných pěti písmen. Další dva úkoly na tento navazují. Žáci mají své výtvary srovnat, hlasovat o nejlepších a porovnat je s textem Lukešové. Další možností je vyzdobit své slovesné výtvary podzimními přírodninami a udělat výstavku (vytvořit k ní plakát, pozvánky). Úkoly využívají především tvořivého potenciálu ukázky. Komparace žákovských textů s autorčiným může přinést zajímavé postřehy, od učitele ale vyžaduje kvalitní improvizaci. Poslední námět na podzimní výstavu má již rozměr malého projektu s širším dosahem a cíli. V metodické příručce k čítance je navíc doporučeno upozornit na autorčin volný verš, popř. provést

srovnání s v čítance následující básní Jana Skácela. Učebnicí nabídnuté způsoby práce s textem Mileny Lukešové dobře využívají jeho rysy s přihlédnutím k věku a schopnostem žáků 4. ročníku.

SCIENTIA – Alois Volkman: Září, Pražští metaři

Jedná se o velmi krátké básně, které, zařazené vedle sebe, tvoří dílčí celek se třemi motivy. Pražští metaři sčítající spadlé listy jsou označeni jako „bankovní úředníci podzimu“. Pro září je kromě hravé barevnosti charakteristické, že „Jediné / z dvanácti měsíců / je rodu středního“. K čítance neexistuje žádná další publikace, otázky a úkoly k ukázkám v ní nejsou.

SPN (Čeňková) – Emanuel Frynta: Podzim

/.../

Jak je ta zima krutá,
je tma, jen táhne čtvrtá,
vážem si šály na uzly,
rybník je celý zamrzlý
a mračna šedožlutá.

/.../

Jak je to léto strašné –
vysychá voda v kašně,
musí se sklízet obilí,
vlaštovky žerou motýly
a silnice jsou prašné.

A v tom je také řešení
a smysl této básně –
že i když se to necení,
je na podzim a v jeseni
prachsakramentsky krásně.

Východiskem Fryntovy humorné básně je vžitý názor na podzim jako smutné, nevlídné až nejhorší roční období: „Jak je ten podzim smutný, / teskný a přeukrutný – / rve vítr listí z akátů / zvedáme límce kabátů / a lije jako z putny.“ V dalších třech slokách je ale čtenář konfrontován s představou, že stejně „hrozná“ jsou

i ostatní roční období – zima je krutá, vesna děsná, léto strašné – a autor dodává i „důvody“. Finálním motivem je pak konstatování, že oproti obvyklé představě je na podzim „prachsakramentsky krásně“. Báseň má především pobavit kontrastem mezi líčením „hrůz“, která přinášejí všechna roční období, a optimistickým pohledem na totéž. Pro dětského čtenáře s elementární citlivostí k tematickému a jazykovému humoru je plně srozumitelná.

V čítance jsou k básni zařazeny dva úkoly: vyjádřit, jaký pocit má asi člověk, který se cítí „prachsakramentsky krásně“, a uvést jiné přirovnání nebo rčení, než je autorovo „lije jako z putny“. V metodické příručce je uveden ještě úkol vypsát z básně hodnotící přívlastky a vytvořit z nich řady souznačných slov (krutá, děsná, strašné...). Úkolů sice mohlo být zařazeno více, pro práci s dominantním humorovým rozměrem textu ale metodická pomoc nepochybně není zapotřebí.

TAKTIK – Radek Malý: Listonoš vítr

Listí se pálí. Někde v dáli
den šera už má nalito.
Tady by listonoše hnali!
Pálí se listy. Voní to.

Sklizená pole ptáčky vábí
a vůbec různé bytosti,
tak scházíme se s přáním, aby
nás nespálil mráz lítosti.
Veverky, celé zadýchané,
s oříškem běží, s žaludem.
Než vyrostou z nich stromy, pane,
my už tu třikrát nebudem.
Na zídkách kočky. Hledí z výšky
na prázdné mokré ulice.
Jak, bráško, poznáš z téhle knížky,
zda škrábne, či se tulit chce?
Zubaté slunce zebou prsty,
pán bafá, ale nekřeše
a vrabčáci se choulí v hrsti
a holubové na střeše.

Čách do louže, ať to šplíchá
na sochu paní hraběnky!

Je jak ty – nikam nespíchá
a oba máte pláštěnky.

Báseň Radka Malého zařazená v Hravé čítance od Taktiku je text plný obrazů, pocitů i jazykových hříček. Vynalézavá práce s podzimními motivy vybízí k rozho-
voru téměř nad každým veršem. Jak žáci porozumí verši „den šera už má nalito“?
Proč si přejeme, aby „nás nespálil mráz lítosti“? Mohou si být veverka vědomy
své smrtelnosti – „Než vyrostou z nich stromy, pane, my už tu třikrát nebudem.“?
Co si žáci vybaví u veršů „pán bafá, ale nekřeše / a vrabčáci se choulí v hrsti /
a holubové na střeše“?

Pracovní čítanka z Taktiku nabízí k básni šest úkolů – označit v básni slova,
která na žáka silně působí, vyjádřit dojem z básně, jedním slovem vyjádřit celkovou
náladu básně, nakreslit ilustraci, která by vyjadřovala žákovy pocity z básně, a určit,
zda jde o báseň lyrickou či epickou. Schopnost vyjádřit pocity z textu je sice velmi
důležitá (a také požadovaná kurikulem), ale zde se úkoly tohoto typu zbytečně
několikrát opakují a také vůbec nerespektují proměňující se charakter motivů
a jejich nálady. V pořadí čtvrtá otázka je pak terminologickým hlavolamem (Které
téma je námětem básně?). V mnoha směrech inspirativní text bohužel provázejí
nepromyšlené úkoly. Je na učitelích, zda si tento rozpor uvědomí.

Z kvalitativní výzkumné sondy do způsobů práce s vybranými lyrickými básně-
mi, které autoři čítanek navrhovali, vyplynulo, že v přístupech k řízení recepce se
v učebnicích setkáváme s pěti různými tendencemi:

1. Autoři vybrali inspirativní text, který doprovodili přiměřeně obsáhlým, pro-
myšleným a nápaditým řídicím a metodickým doprovodem (Alter, Fraus, Nová
škola /Kozlová/, Prodos – Modrá řada).
2. Autoři vybrali inspirativní text, ale řídicí a metodický doprovod je úsporný
(Fortuna /Toman/, Nová škola /Janáčková/), popř. stereotypní (Taktik).
3. Autoři zařadili text spíše jednoduchý, recepčně nepříliš náročný, který doprovází
úsporný (popř. žádný) řídicí a metodický doprovod. Jeho úspornost je nepo-
chybně ovlivněna charakterem básně (Fortuna /Žáček/, Nová škola – Duha,
Prodos /Dorovská a Řeřichová/, SPN /Bukner/, SPN /Čeňková/).
4. Zařazený text obsahuje sledovaných motivů málo, nejsou u něj uvedeny žádné
metodické náměty (Scientia).
5. Je zařazen inspirativní text, ale nedoprovází ho žádné metodické náměty (Dialog).

Inspirativností textu je míněn soubor jeho estetických kvalit, které umožňují jeho
využití pro literární, tedy estetickou, výchovu. Tyto kvality jsou v každém textu
specifické, vázané jak na jeho tematickou, tak jazykovou, popř. kompoziční slož-

ku. Estetické kvality vybraných básní byly identifikovány a pojmenovány ve výše uvedených komentářích k nim.

Pokud se na vymezené tendence podíváme z chronologické perspektivy, pak nejméně zdařilá řešení práce s lyrikou s podzimní tematikou (body 4 a 5) nacházíme v těch nejstarších čítankách, z 90. let minulého století. Třetí tendence je charakteristická také spíše pro starší čítanky. Druhá tendence, kdy je vybrán inspirativní text, ale je podcenen řídicí a metodický doprovod, není typická pro žádné období, nacházíme ji v čítankách starších i nejnovějších. Nejkratnější (bod 1) je práce s lyrikou prezentována v novějších čítankách, vydávaných od konce nultých let. Jedinou výjimkou je čítanková produkce z nakladatelství Alter, nejen ve své době velmi kvalitní.

5. Shrnutí zjištění z provedených analýz

Jaká je tedy odpověď na základní výzkumnou otázku? Jak přistupovali k práci s lyrickou poezií s tematikou podzimu autoři čítankových řad vydaných po roce 1990? Podle očekávání různě.

K nejdůležitějším zjištěním patří to, že jako čítanky s neoptimálnějším řešením řízení recepce lyrického textu, tedy optimálním poměrem nabídky estetických podnětů (inspirativnosti) básní a jejich využitím v řídicím a metodickém doprovodu, se jeví čítanky nakladatelství Fraus a také řada Marie Kozlové z Nové školy. Obě učebnice obsahují jak vhodný počet textů, tak kvalitní řídicí a metodický doprovod. Nakladatelství Fraus, jak je zřejmé z výše zařazeného příkladu, se mj. snaží vést žáky k nemechanickému vnímání personifikace, spojování pojmu s konkrétním specifickým jevem básnické obraznosti, potlačování dětsky naivních prekonceptů, které u žáků mohou přetrvávat (usmívající se slunce s lidskou tváří apod.). To je plně v souladu s oprávněným požadavkem, že „pubescentova komunikace s personifikovanými obrazy by měla být učitelem připravena a vedena tak, aby nežádoucí antropomorfizace v žákově čtenářské konkretizaci textu byly postupně eliminovány“ (Lederbuchová, 2017–2018, s. 107). V metodické příručce pak autoři explicitně formulují obecnější cíle práce s lyrikou, mj. uvádějí, že „cílem (...) je rozvíjet vnímavost dětí vůči lyrické poezii, vůči básnickému vyjádření obecně, popř. vůči vyjádření citového prožívání a zaujetí i mimo estetickou oblast“ (Šebesta a Váňová, 2010, s. 24). V obecné části metodického průvodce k čítankám z Nové školy je zase akcentována práce s představami. Mj. se zde píše: „K vytváření představ se velmi hodí i lyrické básně. Jejich náladu nejlépe pochopíme, když si budeme představovat, jaké v nás slova básně vyvolávají obrazy, zvuky, vůně, pocity apod.“ (Kozlová, 2017, s. 29). Autoři obou čítanek jsou si nepochybně vědomi toho, že žáci by si měli již v primární škole zvykat na „povídání“ o prožívání lyriky (a poe-

zie celkově), na hledání významů motivů a básnických obrazů, mezi nimiž nejsou významy „správné“ a „nesprávné“. Čítanky by proto měly nejen dávat v tomto směru dostatečné interpretační¹⁰ podněty, ale také je prezentovat jako v práci s dětskými čtenáři běžné, samozřejmé. Jako součást obsahu literární výchovy, jako to, co zcela přirozeně do výuky předmětu patří a plně koresponduje s aktuálním důrazem na rozvíjení různých podob komunikačních dovedností v předmětu český jazyk jako celku (srov. Štěpáník aj.). Mohlo by to přispět ke změně stavu, kdy pubescenti „nejsou často schopni či ochotni verbalizovat ‚přesahy‘ skryté v básnických textech, přestože je zřejmě intuitivně cítí.“ U žáků je přítomen „ostych z poezie, zbytečný respekt a obava, že v textu je něco víc, než jsou schopni sami odhalit.“ (Vala, Fic, 2012; cit. podle: Říčan a kol., 2019, s. 78–79).

Opačný pól kvality pak v této sondě reprezentují, kromě velmi starých učebnic, čítanky z Nové školy – Duhy a Taktiku. V Nové škole – Duze je pro recepci lyrických motivů podzimní přírody minimum podnětů, Taktik projevil bezradnost ve vztahu k veškeré poezii, která v jeho Hravých čítankách není téměř vůbec zastoupena.

Závěr

Výzkumná sonda se pokusila prohloubit poznání toho, jak různé přístupy k vedení žáků k vnímání uměleckých prostředků lyriky vedle sebe v současné čítankové produkci pro primární školu existují a ovlivňují výukovou praxi. Učebnice jsou totiž, jak vyplývá i ze zahraničních výzkumů, zejména pro začínající učitele zásadním zdrojem pro plánování obsahu výuky (Stará, 2019, s. 43). Pokud se tedy v počátcích své pedagogické kariéry setkají s čítankou nekvalitní, která podceňuje rozvíjení literárním textům adekvátních recepčních dovedností (coby součásti obsahu předmětu), pak tento model mohou převzít i do svojí další praxe. Čítanky by proto měly nabízet co největší spektrum různorodých kvalitních textů a také úkolů, námětů a podnětů pro rozvoj recepčních dovedností a schopností žáků. Pomyslná látka by v nich měla být spíše výše než níže, nemělo by – při zachování požadavku adekvátnosti schopnostem žáků – docházet k vyprazdňování obsahu předmětu. Ve zde představeném, výběrovém, a tedy nikoli zobecnitelném výzkumném vhledu toto splňovaly ze sledovaných čítanek pouze některé. Výpovědní hodnota závěrů je ale vázána jen na sledovaný, úzce vymezený, materiál. Nelze od nich odvozovat hodnocení kvality těchto učebnic jako celků.

¹⁰ Interpretací zde rozumíme jakoukoliv problémovost obsaženou v zadáních řízené recepce, samozřejmě nejen u práce s lyrikou, ale s každým uměleckým textem.

Literatura

- BERNT, J. (2022): Od Erbena k Žáčkovi. Pohled na poezii v čítankách 4. a 5. tříd. In ČEŇKOVÁ, J. a kol.: *Jestlipak víte, kdo je lyrik? O poezii pro děti a mladé čtenáře* (s. 148–172). Praha: Karolinum.
- ČÍŠARÍK, P. (2019): *Práce s lyrickou poezií v literární výchově v 5. ročníku základní školy [Diplomová práce]*. Masarykova univerzita.
- GEJGUŠOVÁ, I. (2017): Strukturní a obsahová analýza čítanek pro základní školy. In GEJGUŠOVÁ, I. a kol.: *Principy a cesty školní výuky české literatury* (s. 7–29). Ostrava: PdF OU.
- HNÍK, O. (2014): *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum.
- HRDLIČKOVÁ, M. (2017): Intencionální literatura pro adolescenty v kontextu současných čítanek pro 8. a 9. ročník. In GEJGUŠOVÁ, I. a kol.: *Principy a cesty školní výuky české literatury* (s. 90–106). Ostrava: PdF OU.
- KOZLOVÁ, M. (2017): *Metodický průvodce k Čítankám pro 4. a 5. ročník*. Brno: Nová škola, s.r.o.
- KOŽMÍN, Z. (1986): *Interpretace básní*. Praha: SPN.
- LAVIČKOVÁ, H. (2014): *Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školu [Disertační práce, Masarykova univerzita]*. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/ri809/>
- LEDERBUCHOVÁ, L. (2004): *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (2010): *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (2017–2018): Personifikace, apostrofa, metafora. Poznátky o poetice jazyka v učivu literární výchovy na 2. stupni ZŠ. *Český jazyk a literatura*, roč. 68, č. 3, s. 105–111.
- POKORNÁ, I. (2005): Charakteristika čítanek pro 6. ročník ZŠ. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce ČJ na ZŠ* (s. 185–187). Olomouc: UP.
- ŘÍČAN, J. a kol. (2019): *Metodické provázení oborovými didaktikami*. Ústí nad Labem: UJEP.
- STARÁ, J. (2019): *Práce učitelů s učebnicemi*. Praha: PdF UK.
- ŠEBESTA, K. – VÁŇOVÁ, K. (2010): *Čítanka 4. Příručka učitele*. Plzeň: Fraus.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. (2020): *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.
- ŠVEC, Š. (2009): *Metodologie věd o výchově*. Brno: Paido.
- VALA, J. (2011): *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- ZÍTKOVÁ, J. (2005): *Čítanka jako prostředek kultivace osobnosti žáka primární školy (příspěvek k evaluačnímu výzkumu učebnic) [Disertační práce]*. Masarykova univerzita.

ZÍTKOVÁ, J. (2013): *Pojmy čtenářská a literární gramotnost (kompetence) v kontextu výuky na základní škole*. Pdf MU. <https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/novinky-z-oboru/pojmy-ctenarska-a-literarni-gramotnost-kompetence-v-kontextu-vyuky-na-zakladni-skole/>

VHLED STUDENTŮ DO JAZYKA

Students' Insight into the Language

Marie Čechová

Abstrakt: *Vhled studentů do jazyka a chápání podstaty problémových jazykových jevů jsme ověřovali a prohlubovali finálovými úkoly OČJ. Student prokazoval schopnost samostatného úsudku tím, že pracoval s jazykovým materiálem, a klasifikoval ho: na základě předložených definic měl posoudit, zda vybrané příklady jsou bezproblémovou elipsou, nebo nepochybně zeugmatem, přechodným jevem, nebo ničím z toho; pak zobecnit poznatky získané rozbořem. Podstatou dalšího úkolu byl fakt, že každé podstatné jméno může být rozvíto alespoň jednou vedlejší větou přívlastkovou vztažnou. Nakonec soutěžící měli vyvrátit platnost pravidla: „V žádné české větě nesmějí za sebou stát více než tři slovesa v určitém tvaru oddělená pouze interpunkcí“, a uvést příklad, který tvrzení vyvrací. Ukázalo se, že zajímavý jazykový materiál a úvahy nad ním přemýšlivou mládež těší a že by mohly výuku učinit přitažlivější.*

Klíčová slova: *elipsa; zeugma; instrukce; definice; samostatný úsudek; tvorba textu*

Abstract: *Students' insight into language and understanding of the nature of problematic linguistic phenomena was tested and deepened by the final OČJ tasks. Students demonstrated their ability to make independent judgements by working with and classifying the linguistic material: based on the definitions provided, they were asked to classify whether the selected examples were a problem-free ellipsis, or undoubtedly a zeugma, a transitional phenomenon, or neither; then to generalise the knowledge gained from the analysis. The essence of the next task was the fact that every noun can be elaborated by at least one adjunct relative clause. Finally, the contestants were asked to disprove the validity of the rule: „No Czech sentence may contain more than three verbs of a particular form separated only by punctuation“, and to give an example that disproves the statement. It turned out that interesting linguistic material and reflections on it were enjoyed by thoughtful young people and could make teaching more attractive.*

Key words: *ellipsis; zeugma; instruction; definition; independent judgment; text production*

Ve 4. čísle loňského ročníku časopisu *Český jazyk a literatura* (2022/23, s. 160) jsme formulovali požadavek na výuku češtiny na 3. stupni školy takto:

3. stupeň v těsné návaznosti na 2. stupeň má **prohloubit vhléd studentů do jazyka, prohloubit chápání podstaty jazykových jevů a toto poznání uplatňovat při osvojování si kvalit jazykových a stylových a jejich využívání ve vlastní komunikační praxi v různých komunikačních sférách**, včetně rétoriky. Nutno respektovat, že střední školou končí jazykové a stylistické vzdělávání většiny populace, takže na ní záleží úroveň vyjadřování i inteligence.

Ve svých předchozích statích jsme žehrali na nízkou a stále se snižující úroveň znalostí žáků v českém jazyce, viz např. *Srovnání nesrovnatelného?* Znalosti a chápání mluvnických kategorií jmen u žáků před 50 lety a současných studentů bohemistiky. (Čechová 2018/19, převzato do knihy *Svět v češtině a svět češtiny*, 2022, s. 127–134). Obdobně R. Adam 2017/18 nebo 2018.

Jinde jsme ukazovali, že i nejlepší řešitelé úkolů Olympiády v českém jazyce, její finalisté, se dopouštějí zásadních nedostatků, viz Čechová 2019–20, (převzato do *Svět v češtině a svět češtiny*, s. 123–126). Dnes chceme naopak vyzvednout výkony, které jsou hodny pochvaly. Všimneme si soutěžících druhé kategorie, tj. studentů od 16 let výše, na letošním finále.

Je nepochybné, že mnohé neznalosti vyplývají z toho, že studenti ve škole potřebné znalosti nezískali nebo že vadná pojetí jazykových jevů přebírají od svých učitelů. Proto volíme na finále Olympiády v českém jazyce úkoly, v nichž soutěžící nejsou plně závislí na tom, co si přinášejí z výuky. Jde o jazykové úkoly, které nevyžadují pouhé školské vědomosti, úkoly, jejichž řešení soutěžící nenaleznou v jazykových příručkách ani na internetu. Vedeme studenty tak, aby se naučili pracovat s jazykovým materiálem, přemýšleli o něm, prokázali schopnost samostatného úsudku při rozhodování o řešení úkolu, aby uměli jazykový materiál na základě určitých principů klasifikovat a samostatně s ním pracovat...¹

1.

Letos jsem za jeden z gramatických úkolů navrhla posoudit, zda vybrané příklady jsou bezproblémovou elipsou, nebo nepochybně zeugmatem, přechodným jevem mezi nimi, nebo ničím z toho. V současnosti nejsou tyto jevy vykládány zcela jednoznačně, patří k problémovým. Vyšla jsem ze svého referátu *Eliptičnost a redun-*

¹ Nebyla ještě k dispozici umělá inteligence.

dantnost v řeči předneseného na LŠSS r. 2016 (publikovaného 2017) a převzatého do knihy *Svět v češtině a svět češtiny* (2022). Tam jsem o eliptičnosti konstatovala: „**Eliptičností míníme vypouštění** (jako proces) **i vypuštění** (jako výsledek procesu vypouštění), **ale i pouhé „nevyjádření takových slov a vět, které podle daného větného schématu očekáváme“**, a to ve shodě s V. Šmilauerem (1966, s. 90, tj. neúplné vyjádření); jako prázdná místa je označuje F. Trávníček (1951), mluví o větě kusé (s. 857), tj. o větě s nevyjádřenou částí, a o větě stažené; B. Havránek a A. Jedlička v *České mluvnici* pouze jmenují větu neúplnou, eliptickou neboli elipsu (Havránek – Jedlička, 1960, s. 292, 381), jako redukci ji označuje *Mluvnice češtiny 3*, mnoho stránek věnuje elipse F. Štícha a kol. v *Akademické gramatice spisovné češtiny* (2013), za elipsu pokládá univerbizovaná pojmenování (viz *bicí* = nástroje), mluví o elipse komplementů (vypuštěných větných členů, ale elipsu výslovně nedefinuje (viz zvl. s. 656 až 660).

Zamýšlela jsem se nad otázkou, zda pojmut **zeugma** jako jistý druh elize a na základě rozboru běžně užívaného příkladu *Na stanici metra se ozývá hlášení: Urychleně vystupujte a nastupujte do soupravy...* jsem konstatovala: „Přikláníme se k názoru, že ano. U zeugmatu jde o stažení dvou konstrukcí do jedné, přičemž u prvního slovesa je to ve spisovném projevu nenáležitě, jde vlastně o elipsu. Sloveso *vystupovat* v daném případě, kdy jde o význam ‚zevnitř vení, žádá předložkovou konstrukci se z (+ 2. pád), ta je zde vypuštěna. Sloveso *vystupovat* se sice spojuje i s předložkou *do*, avšak ve významu ‚nahoru‘: *Vystupujte do patra jeden za druhým.*“ (s. 39)

Studentům jsme předložili definici obou jevů, protože jsme nepředpokládali, že je z výuky znají, třebaže je učebnice obsahují, viz např. Čechová a kol. *Český jazyk pro střední školy, 3. díl* (2002, s. 97–99, dtto 2013, s. 98–100). Odtud uvádíme vymezení zeugmatu (elipsu jsme vymezili výše): „Spřežení vazeb (zeugma) vzniká tak, že na řídicích členech vyžadujících různou vazbu závisí člen v tvaru odpovídajícím jen jedné z těchto vazeb.“ Toto pojetí, relativně úzké, navazuje na pojetí B. Havráneka – A. Jedličky v *České mluvnici*: „... vzniká tím, že se u souřadně spojených řídicích členů, z nichž každý vyžaduje jinou vazbu, užije při totožném závislém členu vazby jen jednoho z nich“ (Havránek – Jedlička, 1960, s. 293).

V některých mluvnicích se se zeugmatem nepracuje, např. v *Příruční mluvnici češtiny* se pojednává o stahování výpovědí (včetně elipsy) v kapitole Výpovědní modifikace. Ani ve Štíchově gramatice se zeugma v rejstříku vůbec neobjevuje, o spřahování (juxtapozici) se mluví pouze u tvoření slov, jím vznikají spřežky (viz *ohleduplný* aj.).

Někdy se zeugma neomezuje jen na vazebnost (sloveso vyžaduje vazbu s...), pojetí je pak širší (viz úvahy M. Čechové r. 2016 a později např. J. Zeman, 2019, s. 189–191), proto jsme vymezili zeugma v zadání na finále OČJ takto: „**Takový**

případ stažení dvou konstrukcí do jedné, kdy dochází k nesplnění syntaktických pravidel, tj. kdy na závislém členu vyjádřená syntaktická závislost jednoho ze sprážených výrazů odporuje syntaktické závislosti požadované druhým ze sprážených výrazů, závislý člen přejímá formu, kterou požaduje výraz stojící blíže.“ Za spolupráce s ostatními členy poroty (ve složení: K. Oliva ml., A. Andrllová-Fidlerová, K. Rysová, L. Janovec, M. Hrdina) jsme dospěli k úkolům, které přiblížím.

Smyslem bylo ověřit, zda studenti prokáží schopnost samostatné úvahy nad jazykovým materiálem, mají-li k dispozici poučení a instrukce, jak s ním pracovat. Měli příklady rozdělit do čtyř skupin (uvedených výše), své rozvržení zdůvodnit, a pokud některá spojení nebo věty mohou být víceznačná, zařadit je do více skupin. U příkladů, jež zařadí do více skupin, vysvětlit, proč je možné dvojí chápání. Šlo o příklady:

Ctíme a vážíme si Masaryka
české básně a prózy
český jazyk a literatura
Děti se učily nasedat a sesedat z kola
po a proti proudu
prózy a české básně
stůl a židle ze dřeva
Urychlete výstup a nástup do soupravy metra
vážené kolegyně a kolegové
vážení kolegové a kolegyně
z českých luhů a hájů

Bezproblémovou elipsu představovaly příklady, v nichž se u vypuštěného a nevypuštěného členu shodují mluvnické kategorie čísla i pádu, tvary v nich jsou homonymní. Bylo možno sem přiřadit i případy řazené běžně k zeugmatu: *Ctíme a vážíme si Masaryka*, ale i *po i proti proudu*, protože tvary jsou sice v různých pádech, ale jsou homonymní. Takto řešila úkol naprostá většina soutěžících.

Nepochybné je zeugma ve dvou příkladech *Urychlete výstup a nástup do soupravy metra...* a *Děti se učily nasedat a sesedat z kola*, a dva posledně výše uvedené příklady u elipsy. Někteří připojili netradičně: *vážené kolegyně a kolegové* a *vážení kolegové a kolegyně* a *český jazyk a literatura*. Argumentovali tím (oprávněně), že se plně neshodují jejich mluvnické kategorie (rod).

Mezi přechodnými případy jsme očekávali: *český jazyk a literatura*, *vážení kolegové a kolegyně*, *vážené kolegyně a kolegové*. Soutěžící vhodně argumentovali, že literatura nemusí být jen česká, pokládali si otázku: „Kdo je vážený?“ Jen kolegyně. Podruhé naopak: „Jen kolegové?“ Někteří rozdělili skupinu na dvě a právem sem

přiradili dva příklady: *pro i proti proudu*, *Ctíme a vážíme si Masaryka* (viz výše). Jeden soutěžící projevil smysl pro humor, když u posledně jmenovaného příkladu uvažoval takto: *Ctíme a vážíme si* = zjišťujeme jeho váhu, hmotnost, tedy jde o týž pád a homonymní tvar, takže nejde o zeugma, ale o prostou elipsu.

Do skupiny představující úplně vyjádření, v níž nebylo nic vypuštěno, tedy příklady nepatřící ani k elipse, ani k zeugmatu, byl zařazen případ *prózy a české básně* (jakékoli prózy) a bylo možno sem přiřadit: *stůl a židle ze dřeva* (ze dřeva jsou jen židle), *z českých luhů a hájů* (z jakýchkoli hájů), *český jazyk a literatura* (ta nejen česká) a zbývající obě oslovení, za *váženou* je označena jen jedna generická skupina.

Navazující úkol spočíval v ověření schopnosti, zda soutěžící umějí zobecnit poznatky získané rozbořem jazykového materiálu: „U příkladů, které jste zařadili do více skupin, vysvětlíte obecně (tj. ne pro každý příklad zvlášť), proč je možné dvojí čtení.“ Rozumělo se tím dvojí řešení. Svě poznání byli s to zobecnit téměř všichni zúčastnění (až na výjimku).

Při veřejném celkovém hodnocení (obecném, nikoli podle jednotlivců) jsem mohla s uspokojením prohlásit, že celý úkol řešila úspěšně většina studentů, získali minimálně kolem poloviny možných bodů, většina dosáhla výborných výsledků, kolem 80 nebo více procent.

Jaké vady jsme při řešení zaznamenávali? Protože jsme soutěžícím předem nedefinovali pojmy *vazba*, *řízenost*, *shoda*, tak jimi operovali neterminologicky. Z nedostatků jsme zaznamenávali např. mylné chápání větných členů, za předmět (nikoli však za příslovečné určení, jak bylo lze předpokládat) pokládali neshodný přívlástek, viz *výstup a nástup do soupravy*; dějové jméno zachovává původní slovesnou vazbu.

Podotýkám, že jsme nepokládali otázku, která se ve škole běžně řeší (probírá-li se zeugma vůbec), o jeho správnosti či jeho nesprávnosti, neboť v mluveném projevu jsou některé typy zeugmatu běžné a koneckonců přijatelné.

Přiznávám, že jsem od počátku úkol považovala za velmi náročný a těsně před jeho hodnocením jsem byla velmi napjatá, ba v obavách, že jsem si vymyslela úkol zcela nepřiměřený. A tak ráda konstatuji, že jsem výsledkem byla mile překvapena. Z toho zřetelně vyplývá, že jasný výklad jevu, přesná instrukce vede studenty tak, že dosáhnou náležitých výsledků a že je problémové úkoly těší.

2.

To se potvrdilo i u dalšího jazykového úkolu, který přinesl K. Oliva, jehož podstatou byl fakt, že **každé podstatné jméno může být rozvito alespoň jednou vedlejší větou přívlástkovou vztažnou**, a který jsme postupně společně doformulovali.

Východiskem byla věta *Obecní úřad každému občanovi vyplatí 50 Kč*. K. Oliva větu postupně rozvíjel až do 7. stupně:

- (1) *Obecní úřad každému občanovi vyplatí 50 Kč.*
- (2) *Obecní úřad každému občanovi, který toho tuláka udá, vyplatí 50 Kč.*
- (3) *Obecní úřad každému občanovi, který toho tuláka, jenž onu sochu poškodil, udá, vyplatí 50 Kč.*
- (4) *Obecní úřad každému občanovi, který toho tuláka, jenž onu sochu, která na sloupu z doby baroka stojí, poškodil, udá, vyplatí 50 Kč.*
- (5) *Obecní úřad každému občanovi, který toho tuláka, jenž onu sochu, která na sloupu z doby baroka, jenž na mostě stojí, stojí, poškodil, udá, vyplatí 50 Kč.*
- (6) *Obecní úřad každému občanovi, který toho tuláka, jenž onu sochu, která na sloupu z doby baroka, jenž na mostě, který přes řeku vede, stojí, stojí, poškodil, udá, vyplatí 50 Kč.*
- (7) *Obecní úřad každému občanovi, který toho tuláka, jenž onu sochu, která na sloupu z doby baroka, jenž na mostě, který přes řeku, jež hlavním městem protéká, vede, stojí, stojí, poškodil, udá, vyplatí 50 Kč.*

Studenti se seznámili s celou škálou případů a už to vyvolávalo veselí a pak se s vervou pustili do rozplétání hlavolamu, neboť některé z vět byly zcela, další jen obtížně srozumitelné, jiné naprosto nesrozumitelné. Tři až čtyři poslední věty v pořadí si musel příjemce celé sdělení rozebrat, aby pochopil, co se k čemu vztahuje, viz poslední (7.) stupeň.

Soutěžící s větami cíleně pracovali: rozdělovali je do skupin, přeformulovali je podle daného schématu (beze změn slov a jejich tvarů, bylo možno měnit počet interpunkčních znamének). Nakonec podle daného příkladu vytvářeli analogickou řadu a pak vysvětlovali, proč jsou některé věty obtížně srozumitelné či nesrozumitelné.

Analýza úkolu: Prvních několik vět rozvíjených dvěma, třemi vedlejšími větami byly bez problému srozumitelné, v dalších stupních se srozumitelnost postupně zatemňovala, až se zcela porušila. Vedlejší/závislé věty byly totiž v příkladech postupně vkládány dovnitř svých vět řídicích bez ohledu na žádoucí pořadí slov. Následkem byl vysoký, nepřehledný počet takových vložení, takže příjemce není s to sledovat souvislost bezprostředně – krátkodobá paměť ji neobsáhne, příjemce se ve větě „ztratí“. Věty byly postupně čím dále stylicizace nevhodnější, nežádoucí opakování téhož typu vedlejší/závislé věty přívlasktové vztažné vedlo k nevhodnému nahromadění vztažných zájmen *kteřý* a *jenž* a k obtížné srozumitelnosti.

Na základě získaného poznání soutěžící navrhovali pravidlo, které vyloučí gramatičnost obtížně srozumitelných až nesrozumitelných či vět. Pracovali jen s morfologickými kategoriemi, s výrazy *slovo*, *slovní pořádek*, měli se vyhnout

termínům syntaktickým. Následující úkol počítal s tím, že existuje přísudek několikanásobný/vícenásobný, na to přišli až na jednotlivce všichni soutěžící, vyvraceli totiž platnost pravidla: *V žádné české větě nesmějí za sebou stát více než tři slovesa v určitém tvaru oddělená pouze interpunkčními znaménky a uvést příklad, který tvrzení vyvrací.*

Další úkol spočíval v přeformulování vět takovým způsobem, aby byly srozumitelné; příkladové řešení: *Obecní úřad vyplatí 50 Kč každému občanovi, který udá toho tuláka, jenž poškodil onu sochu, která stojí na sloupu z doby baroka, jenž stojí na mostě, který vede přes řeku, jež protéká hlavním městem.* Následně soutěžící schéma charakterizovali, potom uváděli obdobně stavěnou, těžko srozumitelnou větu, přitom se překonávali ve vtipnosti.

Úprava přesyceného a nesrozumitelného sdělení předpokládala zařazení řídicího syntaktického substantiva na konec věty tak, aby za ním následovala vedlejší/závislá věta, jež ho rozvíjí. V žádném souvětí nesmějí za sebou následovat tři vztažná zájmena (nebo více), aniž by mezi nimi stál určitý tvar slovesa. Nešlo o problém stylizační (viz nežádoucí opakování vztažných vět).

Zdálo by se, že takovýto úkol je zcela formální, že obdobná sdělení v řečové praxi neexistují, ale materiál, který před několika lety shromáždil z novinových článků a rozebral můj diplomant A. Ludwický (2017), prokázal, že mnohé jejich formulace s přemírou vět vztažných smysl sdělení zatemňují.

Závěrem

Oba představené úkoly nás přesvědčily, že zajímavý, **problémový jazykový materiál a úvahy nad ním přemýšlivou mládež těší**, zvláště je-li třeba i na pohled nesmyslný a tím zábavný. Snažili jsme se vypoodobnit situaci, která je možná i ve výuce a která může – snad – zvýšit zájem o výuku češtiny a učinit ji přitažlivější, alespoň pro některé žáky.

Poznámka: Celkovou zprávu o letošním ročníku OČJ od Ladislava Janovce najde čtenář v 1. čísle časopisu *Český jazyk a literatura*, 74, 2023/24, 16–22.

Literatura

- ADAM, R. (2017/2018): Postup při morfologickém rozboru jmenných tvarů. *ČJL* 68, s. 222–229.
- ADAM, R. (2018): Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie* 10, č. 1, s. 13–30.
- ČECHOVÁ, M. (2022/2023): Opustit myšlenku o snadném a bezpracném vzdělávání. *ČJL* 73, s. 157–162.

- ČECHOVÁ, M. (2017): Eliptičnost a redundantnost v řeči. LŠSS 2016. Publikováno in *Přednášky z LŠSS*. Praha: UK, s. 61–68 (převzato do knihy *Svět v češtině a svět češtiny*. Praha: Nadace J., M., Z. Hlávkových, Karolinum, 2022, s. 37–43.)
- ČECHOVÁ, M. (2018/2019): Srovnání nesrovnatelného? Znalosti a chápání mluvnických kategorií jmen u žáků před 50 lety a současných studentů bohemistiky. *ČJL* 69, č. 1, s. 24–32 (převzato do knihy *Svět v češtině a svět češtiny*. Praha: Nadace J., M., Z. Hlávkových, Karolinum, 2022, s. 127–134).
- HAVRÁNEK, B. – JEDLIČKA, A. (1960, 1981): *Česká mluvnice*. Praha: SPN.
- JANOVEC, L. (2023/2024): 49. ročník Olympiády v českém jazyce. *ČJL* 74, s. 16–22.
- LUDWICKI, A. (2017): *Vývoj rozhlasového zpravodajství po 2. světové válce*. Praha: FF UK, diplomová práce.
- Mluvnice češtiny 3*. Praha: Academia, 1986.
- ŠMILAUER, V. (1966): *Novočeská skladba*. Praha: SPN, 3. vydání, s. 90.
- ŠTÍCHA, F. a kol. (2013): *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia.
- TRÁVNÍČEK, F. (1951): *Mluvnice spisovné češtiny II*, Praha: Slovanské nakladatelství.
- ZEMAN, J. (2019): Zeugmata a anakoluty. In: *Syntax mluvené češtiny*. Praha: Academia, s. 189–191.

PROJEKTY

PROJECTS

SEBEHODNOCENÍ V JAZYKOVÉM VYUČOVÁNÍ ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZŠ¹

Self-evaluation in Language Education of Pupils of Primary School

Gabriela Babušová – Klára Eliášková – Olga Kučerová –
Martina Šmejkalová

Abstrakt: V následujícím textu prezentujeme dílčí výsledky z výzkumného projektu, který se zabýval školní (ne)úspěšností žáků 1. stupně základní školy (<http://skolniuspech.pdf.cuni.cz/>). Školní (ne)úspěšnost byla nahlížena prizmatem didaktických, psychologických a speciálně pedagogických oborů ve snaze o komplexní analýzu příčin (ne)úspěchu žáků ve školní edukaci. Hlavním cílem předkládané studie byla analýza žákovských sebehodnocení v didaktickém testu z českého jazyka. Zaměřili jsme se především na informační funkci sebehodnocení, kterým žák hodnotí svůj výkon v českém jazyce z hlediska správnosti řešení. Vedle toho nahlédneme také na vybrané úlohy ověřující znalosti žáků v rámci zadávaných didaktických testů a vyhodnotíme, do jaké míry koreluje sebehodnocení výkonu žáků s reálným výsledkem řešení.

Klíčová slova: sebehodnocení; školní úspěšnost a neúspěšnost; český jazyk; žáci 1. stupně ZŠ

Abstract: In the following text we present partial results from a research project on the school (failure) success of pupils in the first grade of primary school (<http://skolniuspech.pdf.cuni.cz/>). School (failure) success was viewed through the prism of didactic, psychological and special education disciplines with the aim of a comprehensive analysis of the causes of pupils' (failure) success in school education. The main aim of the present study was the analysis of pupils' self-assessments in a didactic test in Czech language.

¹ Článek vznikl s podporou projektu „Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti na začátku povinné školní docházky“, za finanční podpory MŠMT v rámci programu OPVV CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390.

We focused mainly on the informative function of self-assessment, by which the pupil evaluates his/her performance in Czech language in terms of the correctness of the solution. In addition, we also look at selected tasks that test pupils' knowledge in the context of administered didactic tests and evaluate to what extent pupils' self-assessment of their performance correlates with the actual outcome of the solution.

Keywords: *self-assessment; school success and failure; Czech language; primary school pupils*

1. Stručné představení výzkumu

Tato výzkumná studie je součástí rozsáhlého výzkumného projektu „Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti na začátku povinné školní docházky“, který byl realizován pod patronátem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v programu OVVV v období léto 2020 až léto 2023. Hlavní oblastí jeho zkoumání byla školní úspěšnost. Cílem výzkumu bylo zjistit účinnost různých pedagogických postupů proti školní neúspěšnosti v matematice a českém jazyce na začátku 1. stupně ZŠ. V každé třídě jsme sbírali data v průběhu 2. ročníku a 3. ročníku základní školy. Výzkumný soubor tvořilo 657 žáků a žákyní a zahrnoval 321 chlapců (49 %) a 336 dívek (51 %) z 29 základních škol na území Prahy, Středočeského kraje a Jihočeského kraje. Velikost tříd se pohybovala od 18 do 29 žáků.

Výzkum patří mezi longitudinální, neboť jsme respondenty sledovali od 2. do 3. ročníku. Samotná data byla získávána několika metodami, a to pozorováním výuky, rozhovory s učiteli, standardizovanými psychologickými testy a didaktickými testy z českého jazyka a matematiky. Principiálně jsme cílili na popis úspěšných výukových strategií, které používají učitelé při prevenci rozvinutí školní neúspěšnosti žáků.

2. Výzkumný nástroj

V našem článku se věnujeme přesnosti sebehodnocení žáků v jazykovém didaktickém testu². Tento hlavní výzkumný nástroj byl vytvořen zvláště pro 2. a 3. ročník a vždy obsahoval 10 úloh, které ověřovaly znalosti a dovednosti žáků v českém

² Test vytvořily Gabriela Babušová, Klára Eliášková, Olga Kučerová a Martina Šmejkalová.

jazyce na konci 2. a na konci 3. ročníku. Úlohy jsme koncipovali jednak tak, aby vycházely z očekávaného znalostního a dovednostního aparátu žáků daného ročníku v oblasti jazykového učiva předmětu český jazyk a literatura (tzv. „školské úlohy“, např. pravopis a gramatika, poznatky o jazyce; těch bylo v každém ročníku 6, tedy celkem 12), jednak tak, aby sice odrážely požadavky RVP, ale podle našeho pozorování jsou spíše v pozadí zájmu učitelů (tzv. „neškolské úlohy“, např. dokončení textu, volné psaní, argumentace, tvorba nadpisu, ty byly 4 v každém ročníku, tedy celkem 8) (Eliášková – Šmejkalová, 2023). Tzv. „školské úlohy“ se daleko častěji objevují v učebnicích než úlohy „neškolské“ a učivo v tzv. „školských úlohách“ je také více preferováno učiteli než učivo tzv. úloh neškolských (Šmejkalová, 2023). Navržené testy prošly pilotáží.

Tabulky 1 a 2 představují základní charakteristiku testů (dle Eliášková – Šmejkalová, 2023):

Tabulka 1 – Četnost úloh pokrývajících jednotlivé tematické oblasti didaktických testů ve 2. a 3. ročníku základní školy³

Tematické oblasti	Typ úlohy didaktického testu		Celkem úloh v testu
	Školské	Neškolské	
Gramatika a lexikologie	2	3	5
Pravopis a fonetika	5	3	8
Produkce písemného komunikátu	1	3	4
Čtení s porozuměním	-	5	5
Argumentační dovednost	-	3	3

Analýzu vnitřní struktury testu jsme založili na vytvoření „obsahových indexů“ (dle Chvál – Šmejkalová (2018, s. 7). Byly vytvořeny tři:

- 1) index *procedurální lingvistické poznatky – pravopis a fonetika*
- 2) index *procedurální lingvistické poznatky – gramatika a lexikologie*
- 3) index *práce s textem*

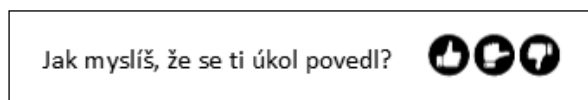
³ Princip rozdělení poprvé použit M. Chválem v Chvál – Šmejkalová (2018).

Tabulka 2 – Četnost úloh podle jednotlivých indexů⁴

Zaměření úloh podle indexů	Počet úloh v didaktickém testu
Procedurální lingvistické poznatky – pravopis a fonetika	8
Procedurální lingvistické poznatky – gramatika a lexikologie	5
Práce s textem	4

Součástí didaktického testu byla rovněž sebehodnotící škála vytvořena pomocí jednoduchých emotikonů (viz obrázek 1) tak, aby byla komunikačně sdělná respondentům daného věku a odpovídala jejich kognici.

Obrázek 1 – škála emotikonů pro symbolické sebehodnocení výkonu



U každé úlohy didaktického testu měli žáci označit na třístupňové obrázkové škále, jak se jim úkol dle jejich názoru povedl vyřešit. Jednotlivé emotikony odpovídaly sebehodnocení: *povedl se* – *povedl se částečně* – *nepovedl se*. Sledovali jsme, jak koresponduje míra sebehodnocení jejich výkonu se správností řešení.

V závěru této kapitoly uvádíme příklad zadání úlohy č. 6 ve 2. ročníku a ve 3. ročníku (viz obrázek 2).




⁴ Některé úlohy didaktického testu jsou syceny/sytí různými/různé indexy a zároveň pokrývají více tematických oblastí. To je způsobeno tím, že mají/mohou mít více parametrů hodnocení.

Obrázek 2 – ilustrativní příklad zadání úlohy 6 v testech pro 2. a pro 3. ročník

Úloha č. 6 ve 2. ročníku

6. Rozděľ větu na slova svislými čarami.




VEVERKASEKOUKÁNAHOUBYPODSTROMEM.

Jak myslíš, že se ti úkol povedl?   

Úloha č. 6 ve 3. ročníku

6. Rozděľ větu na slova svislými čarami.

VČERABĚHEMODPOLEDNESENADMĚSTEMZATÁHLOAZMRAKŮPADALYKAPKY.

Jak myslíš, že se ti úkol povedl?   

3. Pojetí sebehodnocení pro potřeby výzkumného šetření

V kontextu současného pojetí školní (ne)úspěšnosti se dostává do popředí téma sebehodnocení⁵. Sebehodnocení se dává do kontextu s oblastí metakognitivních znalostí a dovedností, díky nimž je žák schopen mapovat a následně regulovat svůj výkon v daném školním úkolu (Stephanou – Mpiontini, 2017). S oporou v těchto dovednostech je dítě schopno také hodnotit kvalitu svého výkonu⁶.

⁵ V České republice je již sebehodnocení i legislativně ukotveno v textu vyhlášky č. 48/2005 o základním vzdělávání některých náležitostech povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, již je požadováno, aby si škola stavila ve svém školním řádu zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků.

⁶ Stephanou, G. – Mpiontini, M. (2017). Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulation in SelfRegulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects. *Psychology*. 08. 1941–1975. 10.4236/psych.2017.812125.

Lze konstatovat, že prostřednictvím sebehodnocení zvyšujeme u žáků celkovou efektivnost jejich učení (Helus a kol., 1979). Dokáže-li žák při zpětné kontrole řešení zadaného úkolu v rámci sebehodnocení rozpoznat, kde chyboval, případně i chybu opravit, zvyšuje to jistě míru jeho spokojenosti s výkonem, pocitu úspěšnosti, případně i sebevědomí. Není-li tomu tak, a to opakovaně, může být žák celkově demotivován a více se obávat neúspěchu. Dle Rakoušové (2008) plní sebehodnocení jak **funkci informativní** (tj. žák si uvědomuje proces svého učení aj.), tak i **formativní** (tj. formuje vlastnosti a postoje, stimuluje ho k učení aj.) a **diagnostickou** (tj. učitel dostává zpětnou vazbu o žákovi a jeho výkonech, odhaluje příčiny žákovy neúspěšnosti aj.). Žák by tedy měl být veden k tomu, aby byl schopen poznávat úroveň dosažení cíle, aby dokázal shrnout své vědomosti a dovednosti, určit, co nového si osvojil, získal, „odnesl“, aby zhodnotil, zda se dostal k cíli, nebo nakolik se mu přiblížil či je mu vzdálen. K takové činnosti musí být motivován. Fenoménu motivace se v současném psychologickém diskursu podrobně věnuje sebedeterminační teorie (např. Ryan – Deci, 2000, 2018 aj.), která je rovněž uplatnitelná ve školní praxi či v poradenství.

Přesnost žákovského sebehodnocení poskytuje vyučujícímu důležitou subjektivní zpětnou vazbu. Proto by mělo být sebehodnocení nedílnou součástí i jazykového vyučování, a to systematicky od zahájení školní docházky. Důležitým faktorem, který ovlivňuje míru přesnosti sebehodnocení, je **kvalita klimatu třídy** (Brown – Andrade – Chen, 2015). Hoskovcová (2006) pak popisuje význam přesnosti sebehodnocení na školní výkon dítěte. Důležité je, ve kterých oblastech zvládne dítě realisticky odhadnout kvalitu svého výkonu a naopak, které složky osobnosti mu k přesnému sebehodnocení brání.

Přesnosti sebehodnocení v českém jazyce se v poslední době podrobně věnovaly Šauerová a Smetáčková (2022), a to ve stejném výzkumném projektu, tj. „*Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti na začátku povinné školní docházky*“, kdy se autorky podílely na zpracování jiné výšece dat. Jejich výzkum byl tedy realizován na základě stejného vzorku žáků (viz výše kapitola 1), kdy na pozadí kvantitativní analýzy dat popsaly míru přesnosti sebehodnocení žáků v didaktickém testu z českého jazyka a matematiky⁷ v porovnání s jejich objektivním výsledkem. Autorkám se podařilo rozlišit čtyři přístupy k sebehodnocení (viz tab. 3): *podhodnocení sebehodnocení – realistické sebehodnocení – slabé nadhodnocení – výrazné nadhodnocení* (podrobně Šauerová – Smetáčková, 2022, s. 17). Tyto přístupy se objevovaly u obou variant didaktického testu.

⁷ V rámci našeho článku prezentujeme pouze výsledky jazykového testu.

Tabulka 3 – Podoby sebehodnocení v didaktickém testu z českého jazyka

Sebehodnocení	relativní četnost
Podhodnocení	4,78 %
Přiměřená úroveň sebehodnocení/realistické sebehodnocení	10,21 %
Slabé nadhodnocení	37 %
Výrazné nadhodnocení	48,01 %
Celkem	100 %

První skupina žáků měla tendenci své výkony v českém jazyce podhodnocovat (4,78 %). Druhá skupina představovala žáky, kteří měli reálný odhad svých výkonů (10,21 %). Do třetí skupiny patřili žáci, kteří měli tendenci k mírnému nadhodnocování (37 %). Poslední pojmenovanou skupinou jsou žáci s tendencí své výkony výrazně nadhodnocovat (48,01 %).

Lze tedy říci, že žáci měli v českém jazyce tendenci k přeceňování svého výkonu. Šauerová a Smetáčková (2022) si tendenci k nadhodnocování výkonu vysvětlují povahou daného předmětu a způsobem jeho výuky. Český jazyk kultivuje dovednost, která je přirozenou součástí života dítěte, proto se žákům zdají úlohy snadnější než například úlohy matematické. Další příčinou může být i skutečnost, že děti v některých jazykových úlohách nemají jasně daná kritéria, kterými by označovaly dostatečně, co je správně a co je špatně (zejm. u otevřených úloh, v argumentačních úlohách, při slohové produkci apod.). Když tedy pracují s něčím, co jim je z běžného života známé, mají tendenci se nadhodnocovat. Na výše uvedená zjištění naše sonda přímo navazuje.

4. K výsledkům výzkumného šetření

V této výzkumné sondě jsme se soustředili především na informativní funkci sebehodnocení, kdy měli žáci „sebehodnotit“ svůj výkon při řešení jednotlivých úloh didaktické testu z českého jazyka. Pohybujeme se tedy zejména na úrovni hodnocení kognitivního výkonu. Hlavním cílem byla analýza žákovského sebehodnocení v didaktických testech z českého jazyka s cílem zjistit, zdali jsou sebehodnocení přiléhavá s ohledem na správnost/nesprávnost řešení.

Snažili jsme se doplnit zjištění Šauerové a Smetáčkové (2022) a prostřednictvím kvantitativních analýz určit typy žákovských sebehodnocení a typy úloh, ve kterých se zapojení žáci sebehodnotili s přesností (tedy jejich subjektivní hodnocení odpovídalo jejich objektivnímu výsledku), ve kterých se žáci spíše podhodnocovali

a ve kterých se nadhodnocovali. V posuzování žákovských sebehodnocení jsme vycházeli z případové škály procesu kontroly řešení učební úlohy dle Heluse a kol. (1979, s. 236):

- a. výkon je objektivně správný a také subjektivně jako správný pocíťován,
- b. výkon je objektivně chybný a také subjektivně jako chybný pocíťován,
- c. výkon je objektivně správný, ale subjektivně pocíťovaný jako chybný,
- d. výkon je objektivně chybný, ale subjektivně pocíťovaný jako správný.

První dva příklady představují situaci, kdy žák eviduje výsledek své činnosti přiměřeně, jeho vnitřní jistota je v souladu se skutečností (Helus a kol., 1979, s. 236). V zadání testových úloh odpovídaly varianty a) a b) emotikonu palce nahoru, tj. *povedl se*. Druhé dva případy pak zachycují nepřiměřenou evidenci výsledků vlastní činnosti, kdy v případě c) žák podceňuje kvalitu svého výkonu, v případě d) se naopak přeceňuje, tj. nepozná chybu (tamtéž). V zadání testových úloh odpovídaly varianty c) a d) emotikonu palce dolů, tj. *nepovedl se*. Právě takové situace, kdy žák nepozná chybu, značně snižují proces učení a zabraňují rozvoji psychické výkonnosti žáků (Helus a kol., 1979, s. 237). S ohledem na věk žáků a jejich nízkou pravděpodobnost zkušenosti se sebehodnocením byl v didaktických testech použit ještě emotikon s hodnotou střední, tj. *povedl se částečně*. Domníváme se, že tříškalová grafická forma byla pro žáky lépe uchopitelná.

Výsledky ukázaly, že u žáků byla přirozeně zastoupena hodnocení z celé škály. Převažovalo hodnocení typu a), a to jak ve školských, tak i neškolských úlohách. Větší míru jistoty vykazovalo sebehodnocení řešení žáků u **školských úloh**. Zde se ilustrovala především hodnocení typu a), nicméně u některých úkolů se demonstrovala hodnocení typů c), ale především typu d).

Míra jistoty žáků ve správnost řešení mírně klesla u **neškolských úloh**, a to jak ve druhém, tak i třetím ročníku. I když zde rovněž převažovala hodnocení typu a), mnohem častěji žáci o svém řešení pochybovali, tj. na hodnotící škále volili prostřední symbol, tj. *povedl se částečně*. Míra nejistoty se demonstrovala také absencí sebehodnocení výkonu, tj. žáci neoznačili žádný symbol, i když úlohu vypracovali s dobrým nebo špatným výsledkem. V případě uzavřených úloh byl tento jev spíše minimální. Tato zjištění korespondují s výsledky výzkumu, které ukázaly, že v případě tzv. neškolských úloh byla zjištěna nižší úspěšnost řešení (srov. Eliášková – Šmejkalová, 2023). Nezkušenost žáků s tímto typem úkolů přirozeně prostupuje i do procesu sebehodnocení a potvrdilo se, že v případě méně známých typů úloh žáci o svém výkonu častěji pochybují stejně jako v případě učiva, které nemají dostatečně osvojené. Důvodem opomenutí sebehodnocení může být i maximální soustředěnost nad zadáním, které se zdá být žákovi náročné, případně pokud řeší úlohu neznámého typu.

Na základně kvantitativní analýzy (metoda Bias) jsme pojmenovali ty úlohy, kde mají žáci spíše tendenci k nadhodnocování, k přiměřenému sebehodnocení a k podhodnocování.

Tabulka 4 – Přehled míry sebehodnocení ve vybraných úlohách didaktického testu z českého jazyka ve 3. ročníku

	UI_1	UI_2	UI_3	UI_4	UI_5	UI_6	UI_7/8	UI_9	UI_10
N	557	571	534	565	521	531	573	483	523
Průměr	0,03	0,09	0,02	0,29	-0,04	0,06	-0,04	-0,03	-0,03
Median	0,00	0,00	0,00	0,29	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
SD	0,29	0,32	0,45	0,44	0,30	0,25	0,35	0,41	0,30
Max	0,67	1,00	1,00	1,00	0,86	0,82	1,00	1,00	0,86
Min	-1,00	-1,00	-1,00	-1,00	-1,00	-1,00	-1,00	-1,00	-1,00

V tabulce č. 4 jsme se zaměřili na průměrnou hodnotu. V případě, že je průměrná hodnota na 0, tak se žáci v této úloze hodnotili přílehavě ve vztahu ke svým výsledkům. Za situace, že se průměrná hodnota blíží k číslu 1, tak měli tendenci k nadhodnocování svého výkonu v úloze. Čím více se průměrný výsledek blíží k hodnotě -1, tak se žáci ve sledovaném úkolu podhodnocují. Z tabulky 4 tedy vyplývá, že průměrně nejpřesnějšího sebehodnocení dosahovali žáci ve 3. ročníku v úloze 3 (*index procedurální lingvistické znalosti – pravopis a fonetika* – o ní dále v kapitole 5). Naopak u úlohy 6 (viz obrázek 2) zaměřené na určování hranic slov ve větě (*index procedurální lingvistické znalosti – gramatika a lexikologie*) vidíme, že se v ní žáci mírně nadhodnocovali. Podrobnější popis jednotlivých úloh není součástí této výzkumné sondy (bude analyzováno v jiné výzkumné výseči). Data v tabulce 4 v rámci této výzkumné analýzy ukazují, že při porovnání školských úloh (1–6) a neškolských úloh (7–10) se v neškolských úlohách žáci spíše podceňují a v úlohách školských se naopak spíše přeceňují.

Při sběru dat se dále ukázalo, že žáci řešili dílčí úkoly ve velmi nerovnoměrných časových intervalech. Někteří odevzdávali vypracovaný didaktický test na sedmé minutě od zadání, zatímco jiní pracovali na testu kolem 35 či 40 minut. Vezmeme-li v potaz, že v řadě úloh žáci museli při kontrole správnosti výsledku přistoupit k aplikaci jazykových pravidel (zejména u úloh uzavřených), kontrolnímu čtení či jiných kontrolních postupů (zejména u úloh otevřených), pak musíme konstatovat, že deseti či patnáctiminutový prostor neposkytuje dostatek času ani k řešení všech úloh, ani následné kontrole správnosti řešení. Jistě zde mohl sehrát důležitou roli

i faktor motivační (s odkazem na sebederminační teorie psychologů Ryana a Deciho – viz výše). Žáci brali práci nad úkoly jako aktivitu zábavnou, práci navíc (tak jim byla také výzkumníkem nabídnuta), zatímco kdyby dostali pokyn, že pracují na známky, jistě by se jejich pracovní čas, respektive jejich zájem o správnost řešení, zvýšil. Na druhé straně by míra zodpovědnosti za správné vyřešení mohla způsobit u některých žáků blokaci nebo příliš mnoho času, který by věnovali jednotlivým úlohám. Tohoto limitu výzkumu jsme si vědomi, nicméně byli bychom rádi, aby žáci k jazykovému vyučování přistupovali jako k procesu objevného poznávání jazyka, nikoli jako k naukovému předmětu s jednou správnou odpovědí a bez možnosti chybování/omylu či prostoru pro vlastní kreativitu.




5. Sebehodnocení žáků v konkrétních příkladech

Pojďme jen krátce nahlédnout na neadekvátní sebehodnocení žáků pomocí praktických ukázek jedné školské a jedné neškolské úlohy. Pro ilustraci obou přístupů vyhodnocování dat v naší sondě jsme si nejprve vybrali úlohu č. 3, u níž žáci dosahovali průměrně nejpřesnějšího sebehodnocení (viz tabulka 4). Jedná se tedy o školskou úlohu ověřující procedurální lingvistické poznatky žáků – index pravopis a fonetika 3. ročníku.

Obrázek č. 3 – Zadáání úlohy č. 3 ve 3. ročníku

3. Přečti si nahlas, zakroužkuj slovo, ve kterém slyšíš 3 obojetné souhlásky.




a) netopýr b) sýkorka c) myš d) slepýš

Jak myslíš, že se ti úkol povedl?   

Obrázek č. 4 – Příklad nesprávného řešení úlohy č. 3 ve 3. ročníku s hodnocením výkonu typu d):

3. Přečti si nahlas, zakroužkuj slovo, ve kterém slyšíš 3 obojetné souhlásky.

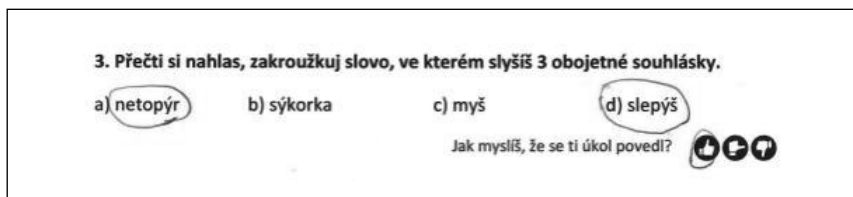
a) netopýr **b)** sýkorka c) myš **d)** slepýš

Jak myslíš, že se ti úkol povedl?   

V nesprávném řešení úlohy 3 se mimo jiné ilustruje problém s uchopením instrukce (*Přečti si nahlas, zakroužkuj slovo, ve kterém slyšíš obojetné souhlásky.*)⁸. Nejenom že žáci – dle výsledků přímého pozorování žáků ve třídě při řešení didaktického testu – neřešili úlohu s oporou v hlasitém čtením, ale často nepostupovali dle instrukce *zakroužkuj slovo*.

Ve výzkumné sondě se také ukázalo, že nesporným faktorem komplikujícím proces řešení úlohy a následného sebehodnocení je víceúrovňové zadání, kdy musí žáci řešit více částí jedné úlohy v jisté návaznosti, a to jak u školských, tak i u neškolských úloh. Problém ilustrujeme na řadě neškolských úloh z didaktického testu pro 2. ročník, které na sebe při řešení navazují (viz obrázek č. 5).

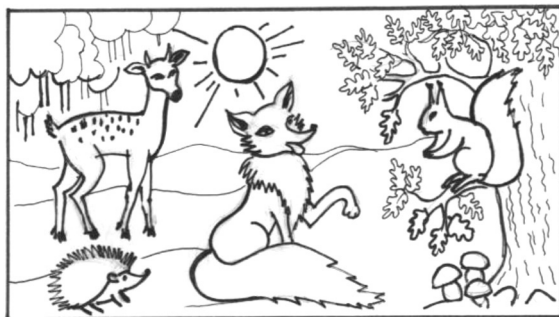
Obrázek č. 5 – Příklady řešení neškolských úloh ve 2. ročníku s hodnocením výkonu typu c) a d):



⁸ Lingvisticky subtým si byl vědom skutečnosti, že označování českých souhlásek jako „měkké, tvrdé a obojetné“ je přinejmenším problematické a bylo již několikrát odbornou literaturou kritizováno. Podobně je dlouhodobě kritizováno směšování hláskové a grafické roviny jazyka, resp. diskrepance, kdy se žáci na počátku školní docházky naučí, že zatímco hlásky vyslovujeme, písmena píšeme, a ve vyšších ročnících „píš“ obojetné souhlásky. V rámci rozpravy celého řešitelského týmu a s přihlédnutím k zažitě tradici na školách však byly v testech použity tyto etablované, ačkoliv nepřesné, ba dokonce lingvisticky nesprávné výrazy. Přesněji snad (byť ne ideálně, srov. Hošnová, E. – Šmejkalová, M. (2008): Souhlásky tvrdé, měkké, obojetné, či písmena tvrdá, měkká, obojetná?. *Český jazyk a literatura*, 59, 2008, č. 2, 53–58) “žák píše správně i,í/y,ý po písmenech označujících tzv. pravopisně obojetné souhlásky”.

Zadání úloh 7 a 8 (2. ročník)

Úloha 7. Přečti si text: Dnes jdeme na procházku do lesa. Našlapujeme velmi potichu a ani nedutáme. Vidíme lišku, jak se spokojeně vyhřívá na sluníčku. Zespoda se na ni kouká čiperná veverka. Zprava od lišky zvědavě vykukuje ježek. Opodál trochu bojácně přihlíží nesmělá srnka.



Úloha 8. Porovnej obrázek s podtrženou větou v textu. Je pravda, že se veverka na lišku kouká zespoda? ANO x NE (zakroužkuj). Proč si to myslíš? Napiš to na řádek. _____

Řešení:

8. Porovnej obrázek s podtrženou větou v textu.

Je pravda, že se veverka na lišku kouká zespoda?

ANO x NE (zakroužkuj).

Proč si to myslíš? Napiš to na řádek.

PROTOŽE TO JE JASNÝ



Jak myslíš, že se ti úkol povedl?



9. Připomeň si příběh z textu a dokonči ho.

Dnes jdeme na prochásku
do lesa.

Jak myslíš, že se ti úkol povedl?



9. Připomeň si příběh z textu a dokonči ho.

A PĚT POKRAČUJEME
V CESTĚ ZASE
POTÍGHU UŽ JME PORAZILI
K

Jak myslíš, že se ti úkol povedl?



10. Vymysli a napiš nadpis tohoto příběhu.

JÁ A MEDVĚD

Jak myslíš, že se ti úkol povedl?



Žáci (a někdy ani učitelé) jsou v hodnocení otevřených úloh nejistí, což se u žáků ukázalo i v našem výzkumu. V otevřených úlohách se jednoznačně prokázalo, že žáci se při volném/tvořivém psaní, argumentaci zaměřují především na obsahovou a stylistickou stránku svého písemného projevu. V těchto nižších ročnicích zcela jistě při rozvoji psaní jako produkční komunikační dovednosti zařazujeme právě techniky tvořivého psaní, kterými žákovi poskytujeme možnost sebereflexe.

Shrnutí

Výzkumnou výseč jsme realizovali na základě dvou typů úloh – tzv. školských a neškolských – a jednoduché sebehodnotící škály, na níž měli žáci posoudit míru úspěšnosti svého řešení. Smíšená (kvantitativní doplněná kvalitativní) analýza dat ukázala, že žáci dosahovali přílehavějšího sebehodnocení v úlohách školských.

Proces hodnocení správnosti řešení jednotlivých jazykových úloh ovlivnily dva hlavní faktory, a to (a) stupeň osvojení a zvládnutí učiva, (b) její struktura a (c) míra motivace k práci na výzkumných testech. Žáci si mnohem méně věřili v řešení úloh vícestupňových, kde mají postupně reagovat na více problémů, a v úlohách neškolských, v nichž je proces hodnocení nejednoznačný. Žáci nejsou zvyklí, aby test obsahoval právě takové typy úloh. Naopak prokázali větší míru jistoty u úloh školských (i přestože byly jejich odpovědi chybné), které ověřovaly především lingvistické procedurální znalosti. Jejich řešení je snáze ověřitelné a s učivem tohoto typu se ve výukové praxi setkávají stále mnohem častěji než s úlohami tzv. neškolského typu (viz již výše).

U školských úloh, zaměřených více na „lingvistické procedurální znalosti“ a předpokládající jejich dobré operativní osvojení, je možno posílit potenciál úlohy pro sebehodnotící procesy zejména jako pro procesy sebekorekce. Druhá úroveň sebehodnocení, pro kterou jsou vhodné neškolské úlohy s méně zřejmými kritérii řešení, resp. výkonu, a u kterých se předpokládá větší prostor pro vstup učícího se subjektu do pojetí a zpracování zadání, lze vědomě kultivovat především argumentační dovednost, ve smyslu argumenty vyhledávat, posuzovat argumenty druhých, obohacovat a revidovat svou argumentační bázi jako součást metakognitivního rozvoje. V tom je potenciál i pro sebezpoznání, které je právě pro žáky na 1. stupni významnou hodnotou, což považujeme za důležitý didaktický poznatek pro učitele českého jazyka na 1. stupni základní školy.

Seznam literatury

- BROWN, G. T. – ANDRADE, H. L. – CHEN, F. (2015): Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 444–457.
- ELIÁŠKOVÁ, K. – ŠMEJKALOVÁ, M. (2023): It is so because I think so. Argumentative skills of younger primary school students in the Czech Republic. *O dětati, jazyku, literatúre*, 11(2), 28–42.
- HELUS, Z. – HRABAL ML. V. – KULIČ, V. – MAREŠ, J. (1979): *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. SPN: Praha.
- HOSKOVCOVÁ, S. (2006): *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- HOŠNOVÁ, E. – ŠMEJKALOVÁ, M. (2008): Souhlásky tvrdé, měkké, obojetné, či písmena tvrdá, měkká, obojetná? *Český jazyk a literatura*, 59 (2), 53–58.
- Kolektiv autorů (2021): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2011): *Systém sebehodnocení žáků*. MSD: Brno.
- RAKOUŠOVÁ, A. (2008): Sebehodnocení žáků. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html>
- RYAN, R. M. – DECI, E. L. (2018): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- RYAN, R. M. – DECI, E. L. (2000): The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11(4), 227–268. Dostupné z: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01.
- STEPHANOU, G. – MPIONTINI, M. (2017): Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulation in SelfRegulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects. *Psychology*. 08. 1941–1975. 10.4236/psych.2017.812125.
- ŠAUEROVÁ, M. – SMETÁČKOVÁ, I. (2022): Accuracy of pupils’ self-assessment. *EduPort*, 6(2), 13–25. doi: 10.21062/edp.2022.009
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2023): „Páv nemá kopyta, ale někdy klopýtne o pýr“ aneb Učivo českého jazyka ve 3. ročníku základní školy očima vyučujících. *Komenský*, 147(3), 26–32.

JAK PRZEŁAMYWAĆ IDEĘ KSZTAŁCENIA HISTORYCZNO LITERACKIEGO W „HISTORYCZNO LIT ERACKIEJ” SZKOLE PONADPODSTAWOWEJ?

How to Break Down the Idea of History-literature Education in a „History-Literature” Secondary School?

Paweł Sporek

Abstrakt: Niniejszy artykuł stanowi próbę poszukiwania rozwiązań dydaktycznych, które mogą stanowić alternatywę dla diachronicznego poznawania literatury w polskiej szkole licealnej (ponadpodstawowej). Pokazuje tradycję edukacji historycznoliterackiej, jej osadzenie w aktualnej Podstawie programowej, ale także odślania jej nieadekwatność do społeczno-kulturowej współczesności. Propozycję metodyczną lektury tekstów kultury proponuje się tutaj jako formę kompromisu między edukacyjnym przymusem, a przestrzenią autonomii nauczyciela i ucznia. Założeniem zarysowanego cyklu zajęć jest pokazanie rozwiązania uwzględniającego potrzeby czytelnice licealistów, niesprzecznego jednocześnie z zobowiązaniami systemowymi.

Słowa kluczowe: edukacja; liceum (szkoła ponadpodstawowa); historia literatury; lektura; projektowanie dydaktyczne; podstawa programowa

Abstract: This article is an attempt to search for didactic solutions which may constitute an alternative to diachronic learning about literature in Polish secondary (post-primary) schools. It demonstrates the tradition of historical-literary education, its embeddedness in the current Core Curriculum, but also reveals its inadequacy to the socio-cultural present. The proposal of alternative reading of cultural texts is proposed here as a form of compromise between educational compulsion and the space of teacher and student autonomy. The premise of the outlined series of activities is to show a solution that takes into account the reading needs of secondary school students while respecting systemic obligations.

Keywords: education; high school (secondary school); history of literature; reading; didactic design; core curriculum

Wprowadzenie

Reforma edukacji w polskiej szkole średniej, a zatem m.in. likwidacja trzyletniej szkoły ponadgimnazjalnej oraz powołanie do istnienia czteroletniej ponadpodstawowej oznaczała nie tylko zmianę organizacyjną, ale i programową. Ta ostatnia, sankcjonowana przez nowo powstałą *Podstawę programową (Podstawa programowa...*, 2017), ugruntowała dominującą w polskiej edukacji średniej ideę kształcenia historycznoliterackiego, w zasadzie eliminując możliwości pracy lekcyjnej oparte na porządku tematycznym czy problemowym. Fakt ten potwierdzają zarówno zapisy teleologiczne oraz i treści kształcenia zawarte w rozporządzeniu ministerialnym oraz odpowiednio do nich dobrane zestawy lektur, jak i propozycje edukacji projektowanej zawarte w obecnych na rynku wydawniczych podręcznikach szkolnych przewidzianych na ten etap kształcenia. Tym samym doszło do znaczącego pogłębienia rozdzwiku między naturalnymi potrzebami i oczekiwaniami uczniów szkoły licealnej, a wymaganiami instytucjonalnymi, które zostały podporządkowane archaicznej wizji kształcenia przez lata dominującej w polskiej szkole oraz bieżącej i aktualnej polityce państwa uformowanej w sposób jednoznacznie ideologiczny. Niniejsza sytuacja budzi rozliczne wątpliwości i potrzebę stawiania rozmaitych pytań. Czy jest możliwość utrzymania edukacji w duchu koncepcji historycznoliterackiej, jednocześnie respektując na poważnie psychologiczne i egzystencjalne potrzeby uczniów? Czy kształt *Podstawy programowej*, propozycje kształcenia zamieszczone w podręcznikach szkolnych oraz formuła egzaminów maturalnych pozwala na negację porządku diachronicznego i problematyzowanie kształcenia literacko-kulturowego? Czy i na ile możliwe jest takie organizowanie procesu kształcenia, aby lekcje języka polskiego umożliwiły uczniowi edukacyjny sukces, a jednocześnie stanowiły ważny element jego humanistycznego rozwoju i respektowały widzenie kultury w porządku antropocentrycznym, w którym recepcja dzieł kultury jest drogą do poznania człowieka, jego relacji z innymi ludźmi oraz świata, w jakim przyszło mu żyć? Niniejszy tekst będzie próbą odniesienia się do kwestii, które zostały jedynie zasygnalizowane w powyższych pytaniach oraz propozycją edukacyjną, mającą w swoim zamierzeniu, uwzględniając aktualny porządek prawny w polskich szkołach, stanowić pewną alternatywę dla jednostronnej wizji kształcenia wpisanej w kształt *Podstawy programowej*.

1. Tradycje edukacji historycznoliterackiej – wybrane zagadnienia

Koncepcja historycznoliteracka od dawien dawna jest zadomowiona w polskiej edukacji szkolnej. Jej genezę wskazuje się już w czasach zaborów, kiedy działania polskich patriotów i nauczycieli miały przeciwdziałać rusyfikacji i germanizacji na terenach zajętych przez ościenne mocarstwa. Rozwinęła się wyraźnie już po 1918 roku, a zatem po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, stanowiąc formę wyrównywania dysproporcji edukacyjnych po czasach wspomnianych zaborów (Por. Buszko, 1982, s. 180–191). Docelowo miała również, po latach niewoli, integrować – podobnie jak popularna również w tamtych czasach i wyrosła na gruncie historii literatury koncepcja kulturoznawcza (Mackowicz, 1984, s. 73; Sporek, 2010) – społeczeństwo polskie wokół dorobku literackiego minionych czasów, wpisując się w popularne w okresie międzywojennym idee wychowania narodowego, a potem państwowo-obywatelskiego (Mackowicz, 1984, s. 88). Jednakże już w okresie dwudziestolecia międzywojennego pojawiały się postulaty krytyczne wokół koncepcji kształcenia historycznoliterackiego. Zarzucano jej nadto drobiazgowie przywiązanie do faktografii, encyklopedyzm, werbalizm, wskazywano, że dominuje w niej wiedza o literaturze, która wypiera samą lekturę (Wóycicki, 1923). Ta ostatnia zaś w opisywanej tu koncepcji traktowana jest jako egzemplifikacja określonych epok czy prądów literackich. Żywotność tendencji historycznoliterackiej w kształceniu znalazła potwierdzenie również po II wojnie światowej. Pewnym dowodem jej wartości była postawa polskiego społeczeństwa w czasie wojny i okupacji, które zdało egzamin z patriotyzmu. Fakt ten wiązano także ze znaczeniem edukacji i wychowania, jakie akcentowano w szkołach w latach 1918–1939 (Budrewicz, 2003). Stąd nie jest dziwnym, że okres powojenny utrwalił znaczenie diachronii w szkole licealnej. Fakt ten nabierał szczególnego znaczenia ideologicznego, gdyż otwierał drogę decydom działań edukacyjnych do wykorzystywania literatury i kultury dla krzewienia ideologii socjalistycznej. Efektem tego instrumentalnego wykorzystywania dzieł do indoktrynacji społecznej były działania systemowe. Zapisy w programach nauczania z lat 1945–1989, zwłaszcza pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku, wyraźnie dokumentują ideę wykorzystywania literatury dla realizacji założeń marksizmu – dokumentowania m.in. walki klasowej, krytyki warstw posiadających z dawnej Polski czy roli kościoła w procesach społecznych i gospodarczych. Odbicie ich bez trudu można znaleźć w licznych podręcznikach z tamtych czasów (Sienko, 2002; Morawska, 2005). Tym samym, choć rok 1989 przyniósł upadek systemu komunistycznego w Polsce, to utrwalona przez lata idea koncepcji historycznoliterackiej przetrwała w polskiej szkole średniej i trwa w zasadzie do dzisiaj, mimo pewnych prób reformatorskich w drugiej połowie

lat dziewięćdziesiątych XX wieku oraz w pierwszych latach nowego tysiąclecia¹. Dodatkowo wzmacnia ją tradycja dydaktyki uniwersyteckiej, w której porządek historycznoliteracki jest naturalnym kierunkiem edukacji polonistycznej, również tej powiązanej z kształceniem kolejnych pokoleń nauczycieli.

2. Koncepcja historycznoliteracka w aktualnej *Podstawie programowej* dla liceum

Tradycje koncepcji historycznoliterackiej, jak było to już zaznaczone, mają swoje znaczące umocowanie w polskiej szkole średniej. Możliwość przełamania tego porządku, która pojawiła na początku XX wieku wraz rozwojem nurtu dydaktyki zorientowanej antropocentrycznie, ostatecznie została „uśmiercona” wraz z pojawieniem się aktualnie obowiązującej *Podstawy programowej* dla tego etapu kształcenia, która bardzo wyraźnie wyrasta z założeń ideologicznych prowadzonej polityki oświatowej. Dominacja porządku historycznego zaakcentowana jest w tym dokumencie na wielu polach myślowych. W części wstępnej zaznacza się potrzebę poznawania przez ucznia dzieł „wchodzących w skład polskiego, europejskiego i światowego dziedzictwa, jak i utworów literatury współczesnej, których autorzy zdobyli uznanie” (*Podstawa programowa...*, 2017), akcentuje znaczenie kanonu literatury polskiej i światowej, zaś w celach szczegółowych kładzie się nacisk m.in. na „rozumienie historii literatury i dziejów kultury jako procesu, a także dostrzeganie roli czynników wewnętrznych i zewnętrznych wpływających na ten proces” (*Podstawa programowa...*, 2017). Dodatkowo, na poziomie podstawowym zakłada się, że uczeń „rozumie podstawy periodyzacji literatury, sytuuje utwory literackie w poszczególnych okresach: starożytność, średniowiecze, renesans, barok, oświecenie, romantyzm, pozytywizm, Młoda Polska, dwudziestolecie międzywojenne, literatura wojny i okupacji, literatura lat 1945–1989 krajowa i emigracyjna, literatura po 1989 r.” (*Podstawa programowa...*, 2017), by zaraz dalej zaznaczyć znaczenie teorii literatury i poetyki, które wskazywane są jako droga docierania do rozumienia wskazanego dorobku kulturowego. Tego typu zapisów w dokumencie ministerialnym można odnaleźć wiele, na różnych poziomach jego struktury. Takie też widzenie rzeczy dopełnia kształt listy obowiązkowych tekstów. Na poziomie podstawowym i rozszerzonym są one bardzo rozbudowane, zawarte na nich pozycje ujęte w porządku chronologicznym, a dodatkowo w oczy rzuca się

¹ Tego typu udane próby podejmowali krakowscy dydaktycy skupieni wokół prac nad programem i podręcznikami *To lubię!*, które swego czasu wyznaczyły kierunki rozwoju książek szkolnych. Niestety, z różnych względów, proponowana przez nich alternatywna koncepcja kształcenia nie została odpowiednio spożytkowana w kolejnych latach dwudziestego wieku.

dominacja obowiązkowych tekstów z literatury polskiej (zwłaszcza na poziomie podstawowym). Stąd deklarowane poznawanie dzieł wyraźnie profilować się ma wokół utworów rodzimych, reprezentatywnych wobec epok literackich, mających długą tradycję recepcji w odbiorze szkolnym. Przedłużeniem takiej idei kształcenia jest druga część egzaminu maturalnego, w trakcie którego uczeń musi się zmierzyć z zadaniami, uwzględniającymi wszystkie poznane przez niego epoki w dziejach kultury polskiej. Na ile taki kierunek kształcenia ma rację bytu w obecnej szkole? W jakim stopniu respektuje on naturalne potrzeby i możliwości ucznia, który konfrontować się ma z teksami niejednokrotnie bardzo starymi, obcymi pod względem językowym i formacyjnym, powstającymi z myślą o dorosłym przecież odbiorcy? Kwestie te trzeba niewątpliwie rozważyć.

3. Wymiar historyczny kształcenia – ujęcie krytyczne

Na nieadekwatność wymiaru historycznego kształcenia na godzinach języka polskiego zwracała uwagę swego czasu Agnieszka Kłakówna (Kłakówna, 2003, s. 46–53), pokazując jego niedostosowanie do zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, następującego kryzysu paradygmatu romantycznego w myśleniu o ojczyźnie i rozszerzaniu się przestrzeni doświadczeń kulturowych młodych ludzi. Założenie nieadekwatności tego wymiaru – wnikliwie opisanego swego czasu przez Zenona Urygę (Uryga, 1995, s. 19–23) – do współczesnych wyzwań edukacyjnych na początku XXI wieku w Polsce okazało się diagnozą słuszną i potrzebną. Potwierdzały ją zarówno doświadczenia szkolne i kierunek rozwoju społecznego, napędzany dynamicznym rozkwitem nowoczesnych technologii, które organizowały myślenie nowych odbiorców kultury. I choć z perspektywy czasów zauważyć trzeba, że niektóre z rozstrzygnięć przywoływanych przez Kłakównę okazały się przedwczesne (choćby przytoczona przez nią idea kryzysu ideologii romantycznej, którą prezentowała za jej pomysłodawczynią, Marią Janion; Kłakówna, 2003, s. 32–34), to jednak zasadniczo kierunek myślenia badaczki okazał się słuszny i znajduje potwierdzenie również we współczesnym obrazie społeczeństwa. Tym bardziej utopijne wydają się zatem edukacyjne mrzonki autorów obowiązującej *Podstawy programowej*, którzy zakładają historyczne postrzeganie literatury i kultury jako najbardziej właściwe dla kształcenia na poziomie licealnym. Nawarstwiający się kryzys wartości narodowych i państwowych, a także religijnych (Sporek, 2016, s. 74), osłabia wpisana w porządek historycznoliteracki transmisję określonych jakości aksjologicznych nierozzerwalnie w edukacji łączonych z ideą ukazywania trwałości tradycji związanej z kulturą polską. Wpisanej w porządek diachroniczny pewnej spójności w spojrzeniu na dzieje literatury i kultury nie pomagają zmiany w przestrzeni komunikacyjnej, będące rezultatem dynamicznego

rozwoju mediów, umocnienia szeroko rozumianego konsumpcjonizmu (Karwatowska – Tymiak, 2017, s. 99), tak wyraźnie powiązanego z tendencjami postmodernistycznymi, znacząco wpływającymi na formowanie się tożsamości ponowoczesnych (Melosik – Szukdlarek, 2009). Konieczność nowego postrzegania kultury sygnalizują również rozmaite problemy globalne, które przekładają się na społeczności lokalne, wpływają na przewartościowanie świata, a także na pojawianie się nowych koncepcji oraz kierunków myślenia. Ekologizm, dyskusja nad kulturą antropocenu (zob. np. Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu..., 2003; Ochwat, 2020), recykling jako forma funkcjonowania w świecie, ale i metafora przeobrażeń w obrębie kultury (Świątkowska, 2017) – wszystko to warunkuje potrzebę nowego postrzegania świata, a zwłaszcza minionych doświadczeń. Konieczność zaś zderzenia się ze stereotypami narodowymi wydaje się kwestią kluczową w sytuacji nasilających się ruchów migracyjnych oraz przetaczających się przez Europę kolejnych fal emigracji, co z kolei wymaga humanistycznego zrewidowania pojęć Obcego i Innego (Todorov, 2006; Tischner, 2001) jako metafor postrzegania „swojskości” (Grabias, 2013; Woźniak, 2015) i „obcości” (Todorov, 2006: 9), wyznaczających przestrzenie relacji międzynarodowych oraz społecznych w obrębie wspólnot lokalnych. Wobec tak widzianej współczesności, niejednorodnej i złożonej, utrzymanie kształcenia historycznoliterackiego w szkole ogólnokształcącej wydaje się anachronizmem. Konieczne staje się zatem poszukiwanie takich rozwiązań w edukacji, które pozwolą na kreowanie nowych kierunków myślenia o świecie i umożliwią placówkom oświatowym lepsze przygotowanie uczniów do wyzwań współczesnego świata. Taki sposób postrzegania zadań szkoły nie znajduje jednak potwierdzenia w aktualnej *Podstawie programowej* do języka polskiego dla szkoły licealnej.

4. Kształcenie antropocentryczno- i antropologiczno-kulturowe a zobowiązania edukacji licealnej

Analiza kształtu *Podstawy programowej* oraz formuły egzaminu maturalnego wymusza uwzględnienie zobowiązań edukacji historycznoliterackiej na poziomie liceum. Porządek taki narzuca przede wszystkim bardzo obszerna lista lektur obowiązkowych, które w zdecydowanej większości należy czytać w całości. Teksty dawne, umocowane w kontekście historycznym, wymagają uwzględnienia wyznaczników danych epok kulturowych, prądów literackich, kwestii biograficznych oraz innych kontekstów, które są istotne dla idei kształcenia historycznoliterackiego. Niemniej wykazane wyżej mankamenty takiej koncepcji edukacyjnej wymuszają potrzebę szukania alternatyw, nawet jeżeli trudno je transponować na grunt współczesnej szkoły polskiej ze względu na uwarunkowania prawne systemu oświatowego. Asumptu dla takiego myślenia o kształceniu dostarcza kon-

cepcja antropocentryczno- i antropologiczno-kulturowa kształcenia, akcentująca podmiotowy wymiar poznania literatury, czy szerzej kultury (Kłakówna, 2003; Kłakówna, 2016; Jędrzychowska, 1994; Jędrzychowska, 1996; Jędrzychowska, 2010), których wartość przekracza ramy historyczności i akcentuje ich rolę w procesie dochodzenia do wiedzy o człowieku i jego egzystencji. Akcentująca znaczenie edukacji humanistycznej (w odróżnieniu od polonistycznej, możliwej tylko na poziomie uniwersyteckim; Kłakówna, 2010), wychowania językowego (Mrazek, 1998; Nocoń, 2015), dramatyzm ludzkiego bycia w świecie, dla którego rozpoznania stosownym narzędziem są figury długiego trwania, swe ucieleśnienie znalazła w cyklu podręczników *To lubię!*, przez lata obowiązującym na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i licealnej. Wspomniane podręczniki, w odróżnieniu do innych książek na poziomie szkoły licealnej, proponowały alternatywny do porządku diachronicznego model edukacji. Opierał się on na modułach problemowych zogniskowanych wokół kanonu problemów egzystencjalnych (Kłakówna, 2003, s. 109–147), które dawały szansę na wzbudzenie u uczniów refleksji nad egzystencjalnym „tu i teraz”, rozszerzały pole obserwacji kulturowej na różnego rodzaju teksty kultury, ogniskowały się wokół kwestii natury aksjologicznej. Przyzwyczajenia nauczycieli języka polskiego do edukacji diachronicznej, a w końcu kształt nowej *Podstawy programowej* do szkoły ponadpodstawowej ostatecznie przyczyniły się do zaniechania tego typu idei kształcenia w liceum. Jednakże założenia przywołanej wyżej koncepcji antropocentryczno- i antropologiczno-kulturowej wraz z jej realizacjami w książkach *To lubię!* ciągle można uznawać za inspirujące w poszukiwaniu rozwiązań alternatywnych dla kształcenia historycznoliterackiego. Respektować one muszą co prawda niezbędne obligacje historycznoliterackie, z odpowiedzialnością uwzględniać formułę egzaminu maturalnego, ale przede wszystkim wychodzić naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom młodych ludzi, którzy powinni odnaleźć sens lektury czy innych kontaktów z dziełami kultury, aby za ich pośrednictwem dążyć do pogłębiania swej humanistycznej formacji oraz rozwijać swą wrażliwość nie tyle na samą kulturę, co innych ludzi, ich problemy, ważne relacje międzyludzkie, oddające złożoność egzystencji jednostek.

5. Między przymusem a wolnością. W stronę rozwiązania alternatywnego

Proponowane rozwiązanie, za formułą tytułową z książki Agnieszki Kłakówny, sytuuje się między przymusem i wolnością, dwoma nierozłącznymi elementami dychotomii z natury rzeczy wpisanej w ideę kształcenia systemowego. Sferę przymusu wyznaczają tu przede wszystkim szkoła, czyli instytucja nakładająca na młodych ludzi obowiązek szkolny, *Podstawa programowa* jako dokument wyzna-

czający kierunek i zakres kształcenia oraz formuła matury, egzaminu zamykającego sprawdzanie określonej wiedzy i umiejętności uczniów w określone standardy, na których wspiera się system weryfikujący rozwój kierunkowy ucznia w zakresie przedmiotu. Obszar wolności rozpoczyna się tam, gdzie uwzględnia się podmiotowość ucznia, jego potrzeby, możliwości i oczekiwania, uznaje jego prawo do samodzielnego myślenia i interpretacji oderwanej od kontekstów macierzystych dzieł, uwzględnia nie tylko utwory literackie, ale również inne teksty kultury, także te, sytuujące się w obrębie kultury popularnej, będące rezultatem rozwoju technologicznego w obrębie działalności artystycznej. W obszarze tejsze wolności pozwala się również, aby przedmiotem obserwacji lekcyjnej były teksty wykraczające poza listę tekstów wskazanych w *Podstawie programowej*, zakłada możliwość redukcji wiedzy historycznoliterackiej na rzecz lektury widzianej jako zapis egzystencjalnych doświadczeń człowieka.

Jakie komponenty obszaru przymusu musi zachować nauczyciel? Ujmować je może poniższe wyliczenie:

- zestaw wszystkich obowiązkowych tekstów literackich – wymaganych na egzaminie pisemnym i ustnym;
- uwarunkowania historyczne czytanych dzieł, istotne ze względu na perspektywę diachroniczną;
- zobowiązania genologiczne i teoretycznoliterackie, które wymagane są w arkuszach egzaminacyjnych, ale stanowią także potrzebne instrumentarium, istotne dla lektury wszelkich tekstów literackich;
- celowe przygotowanie do egzaminu maturalnego (jego struktura i schemat wpisanych w nią zadań);
- kanon tradycyjnych interpretacji dzieł literackich, których znajomość wpisuje się w kształt *Testu historycznoliterackiego*, pojawiającego się na maturalnym egzaminie pisemnym.

Z kolei jakie przejawy wolności może w szkole licealnej zachować nauczyciel języka polskiego? Oto niektóre z możliwości:

- możliwość wyboru dwóch dodatkowych lektur obowiązkowych według preferencji czy potrzeb uczniów każdego roku szkolnego (wykraczanie poza dostępne listy lektur);
- przemyślenie i wprowadzenie do struktury pracy rocznej innego porządku niż historyczny; alternatywny może być tematyczny, problemowy czy inny, który istnieje równoległe do układu diachronicznego;
- synchroniczne czytanie literatury i innych tekstów kultury, również medialnych,

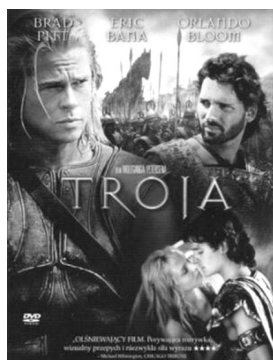
wykraczających poza tzw. kulturę wysoką, reprezentujących odmienną od tradycyjnej estetykę, wyraźnie bliższą doświadczeniu i percepcji licealistów;

- szukanie nowych kontekstów kulturowych i nowych dróg interpretacji – zestawianych z tradycyjnymi tekstami i utrwalonymi w tradycji opracowaniami określonych dzieł literackich; odnajdywanie nowych kluczy do znanych i mających długą tradycję dydaktyczną lektur szkolnych (Morawska, 2018).

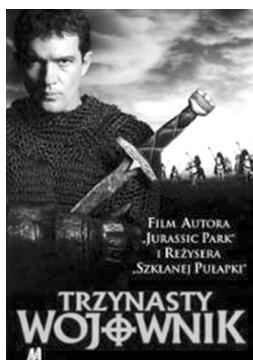
Organizacja procesu kształcenia w ramach przedmiotu język polski ukierunkowanego na edukację humanistyczną powinna – z konieczności respektując składowe obszary przymusu – otwierać się na nauczycielską i uczniowską wolność, drogi do wieloaspektowego dyskusyjnego omawiania problemów uniwersalnych, wychodząc poza obszar samej literatury. Chodziłoby zatem o takie projektowanie dydaktyczne, które nastawione jest na kształtowanie uczniowskiej świadomości kultury, istniejących w niej powiązań i zależności, wykraczających poza kontekst historycznoliteracki.

6. Przykład alternatywny – *Bohaterowie żyją wiecznie?*

Jako alternatywa dla porządkowania i omawiania materiału literackiego w układzie diachronicznym posłużył blok problemowy *Bohaterowie żyją wiecznie?* Tytułowa formuła została zaczerpnięta z modlitwy wikingów, zacytowanej w jednym z materiałów – filmie *Trzynasty wojownik* (1996, reż. M. Crichton, J. McTiernan), którego omówienie zaproponowano w klasie pierwszej licealnej. Cały cykl skupiał się wokół zagadnienia herosa – istoty bycia bohaterem, różnych rodzajów heroizmu, wątpliwości, które wiązały się w uznaniu czyjegoś bohaterstwa, wreszcie cech i dyspozycji charakterologicznych kogoś, kogo można podziwiać, określać owym zaszczytnym mianem. Respektowanie wyznaczników polskiej *Podstawy programowej* oznaczało skorzystanie z materiałów obowiązkowych, a więc *Mitologii* Jana Parandowskiego (w tym wypadku idzie o mit trojański) oraz fragmentów *Iliady* Homera, ale idea problemowego czytania lektury oraz wykraczania poza obszar samej literatury rozszerzyła znacząco zestaw wykorzystywanych na lekcji materiałów edukacyjnych. Dlatego właśnie do analizy lekcyjnej wybrano między innymi dwa filmy: *Troję* (2004, reż. W. Petersen) oraz *Trzynastego wojownika*.



Plakat do filmu *Troja*²



Plakat do filmu *Trzynasty wojownik*³

Pierwszy z nich ukazywał historię opowiedzianą przez Homera jako opowieść przede wszystkim o ludziach, ich decyzjach, wyborach, w której tak ważny w *Iliadzie* pierwiastek boski zostaje zredukowany do minimum. Reżyser przedstawia bohaterów mitycznych jako osoby z krwi i kości, targane wielkimi pragnieniami i namiętnościami, dążące do swoich celów, ale i walczące o zachowanie godności w świecie, w którym śmierć towarzyszy człowiekowi każdego dnia. Równocześnie omawianie tej produkcji to okoliczność, aby w sposób wyrazisty obserwować rozmaite archetypy – wojownika walczącego o ojczyznę i tego, który podąża za pragnieniem sławy, wizerunki różnych od siebie królów, postaciujących żądze władzy (Agamemnon) i miłość do rodziny (Priam), wreszcie kobiet, które szukają dla siebie miejsca w męskim świecie antycznych herosów (Helena, Andromacha, Bryzeida). Drugi z filmów, *Trzynasty wojownik*, powraca do archetypu wojownika walczącego za sławę, ale równocześnie nawiązującego do wizerunku rycerza, który staje w obronie słabszych i pokrzywdzonych. Dodatkowo, ukazane w filmie zderzenie kultury wikingińskiej z muzułmańską jest okazją do lekcyjnego obserwowania tego, jak można przełamywać stereotypy i uprzedzenia, uczyć się drugiego człowieka, innego. Dyskusja z licealistami zogniskowana wokół pojęcia Obcego i Innego może być zatem okazją, aby podejmować refleksję nie tylko nad postrzeganiem heroizmu, ale otwierać na rozmowę o tolerancji i akceptacji, wartościach jakże ważnych we współczesnym świecie. Cykl dopełnia refleksja nad historiami

² Źródło materiału ikonicznego: <https://www.filmweb.pl/film/Trzynasty+wojownik-1999-775/posters> [dostęp: 02.11.2023].

³ Źródło materiału ikonicznego: <https://www.filmweb.pl/film/Troja-2004-37311> [dostęp: 02.11.2023].

kobiet, które pojawiają się na kartach mitów greckich. Przywołane zostają postacie Hekabe, Andromachy, Heleny, ale także Kasandry. Lektura fragmentów *Mitologii* Jana Parandowskiego pozwala uczniom odkryć, że najmniej informacji odnaleźć w niej można o tej ostatniej bohaterce, nieszczęśliwej wieszczce, która odrzucając miłość Apollina została straszliwie ukarana – choć potrafiła przewidzieć przyszłe losy ludzi i narodów, skazana była na społeczne odrzucenie, zaś w jej przepowiednie nikt nie wierzył. Tej dramatycznej postaci swój wiersz-piosenkę pod tytułem *Kasandra* poświęca polski poeta-bard Jacek Kaczmarski. Warto w tym miejscu przytoczyć ten utwór:

Nic się nie kończy prostym tak lub nie
I nie na darmo giną wojownicy
Dlatego mówię To początek końca
A lud pijany wspina się na mury
Bo pustką zięją szzańce barbarzyńców

Strzeżcie się tryumfu jest pułapką losu
I nic nie znaczą wrogów naszych hołdy
Jeden jest ogień którym płoną stopy
Miecz o dwóch ostrzach trzyma tępy żołdak

Ja wam nie bronię radości
Bo losu nie zmienią wam wróżby
Ale pomyślcie o własnej słabości
Zamiast o tryumfie nad ludźmi

O straszne święto co poprzedza zgon
Szczęśliwe miasto pod rządami Priama
Rynki świątynie freski poematy
Zbeczności zabłocony but Achaja
Ślepotą dzieci twych otwiera bramy

Już mrówcza fala toczy się po polu
Gdzie niewzruszenie tkwi Czerwony Koń
Ach jakbym chciała być jak oni być jak oni
Ach jak mi ciąży to co czuję to co wiem

Bawcie się pijcie dzieci
Jak się bawić i pić potrafcie

Są ludy co dojrzały do śmierci
Z rąk ludów niedojrzałych do życia...

Oddając głos samej Kasandrze, poeta-bard pokazuje dramatyzm jej losu, cierpienie, które musi znosić w świadomości, iż nie może zmienić przyszłości swego narodu. Kobieta pragnie być jak każdy inny człowiek, marzy, aby mogła być wolna od przeklętego daru Apolla. Równocześnie Kaczmarek stawia przed czytelnikami jeszcze jedną kwestię – zderzenia cywilizacji trojańskiej z achajskimi barbarzyńcami. Trojan opisuje, przywołując obraz „szczęśliwego miasta pod rządami Priama”, którego potęgą bierze się z rozwoju kultury („rynki świątynie freski poematy”). Grecy to „mrówcza fala”, „tępi żołdacy” z obosiecznymi mieczami, których synekdochą jest „zabłocony buta Achaja”, ukazujący niszczycielską naturę agresorów. Poeta dostrzega w tym kontrastowym zestawieniu pewien odwieczny porządek – upadek dojrzałej cywilizacji, która osiągnęła już szczytowy okres swego rozwoju, a także jej zniszczenie przez barbarzyńców – ci, zdobywając imperium nie są w stanie zachować jego dorobku, ale palą go w swej nieświadomości.

Wywołana wcześniej refleksja nad znaczeniem jednostek i odrębnościami kulturowymi poszczególnych formacji kulturowych dopełnia szerszy namysł nad mechanizmami historiozofii, które noszą znamiona uniwersalności. Cały cykl domykają rozważania osadzone w najbliższym uczniowskim kontekście. Przywołane zostają trzy historie – ukraińskiego żołnierza Witalija Skakuna – pracownika polskiej firmy, który wrócił do Ukrainy bronić swojej ojczyzny i oddając swe życie, uratował członków własnego oddziału; dwunastoletniego chłopca Dawida, wynoszącego z pożaru domu swoją ośmioletnią siostrę, a także polskich pracowników pięciu szpitali, którzy walczyli z pandemią koronawirusa. Poniżej fotografie, będące punktem wyjścia do przeprowadzenia rozmowy z uczniami:

Na fotografii Witalij Skakun na tle flagi ukraińskiej⁴.



Na fotografii dwunastoletni bohater, Dawid⁵.



⁴ Zdjęcie pochodzi ze strony: <https://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114881,28155174,ukraina-zglosil-sie-zeby-wysadzc-most-wojsko-zegna-bohatera.html> [dostęp: 02.11.2023].

⁵ Źródło fotografii: <https://www.se.pl/wiadomosci/polska/lozkie-12-latek-uratowal-mlodsza-siostre-z-pozaru-aa-sDph-fYcm-kTA2.html> [dostęp: 02.11.2023].

Fotografia pracowników szpitali przygotowana przez grupę artystów Nanga⁶.



Rozwinięcie tych trzech historii, inspirowane wykorzystanym na lekcji materiałem zdjęciowym, domknęło odniesienie do modlitwy wikingów, inspirującej tytuł całego cyklu lekcyjnego:

Oto widzę ojca swego,
Oto widzę matkę swoją;
Siostry swoje i braci
Oto widzę długi szereg tych, co byli przed nami
Oto ich zew, bym zajął wśród nich miejsce
W Valhalli, gdzie bohaterowie żyją wiecznie.

Analiza przytoczonej modlitwy pozwala na powrót intelektualny do filmu *Trzynasty wojownik*, ale także na pogłębienie refleksji nad uniwersalnością figury herosa. Daje możliwość widzenia we współczesnych bohaterach, których historię można poznać z materiałów medialnych, kontynuacji idei bohaterstwa, żywej w każdym

⁶ Fotografia pochodzi z archiwum grupy Nanga Pictures, zamieszczona została także w mediach społecznościowych: <https://www.facebook.com/NangaPictures/photos> [dostęp: 30.12.2023]. Zob. także: <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/51,54420,27299007.html#S.galeria-K.C-B.1-L.1.duzy> [dostęp: 02.11.2023]. Na profilu grupy Nanga Pictures (Facebook) można odnaleźć materiały na temat bohaterów powyższego kolażu fotograficznego. Również one mogą posłużyć jako dopełniający zajęcia materiał lekcyjny.

czasach, przyjmującej rozmaite oblicze, naznaczonej dramatyzmem. To okazja nie tylko do powtórzenia i syntetycznego zestawienia opracowanych materiałów, ale i otwarcie na nowe pole dociekań. Możliwym jest tutaj zapowiedzenie postaci innego herosa – Odysusza, nad którym refleksja otwiera na kontekstowe czytanie fragmentów *Odysei* (wskazanych jako obowiązkowe w *Podstawie programowej*), a także rozważania nad kulturą figurą *homo viator*, co może stanowić istotę kolejnego bloku zajęć.

Prowadzone tutaj rozważania opierają się na przekonaniu, że szkoła musi wychodzić naprzeciw wyzwaniom, które przed młodymi ludźmi stawia współczesny świat. Edukacja powinna otwierać się na potrzeby młodzieży, zarówno te psychologiczne, wyrastające z dojrzewania i kształtowania się osobowości uczniów, jak i te mające swe źródła we współczesnej rzeczywistości. Tym samym mówić o sprawach istotnych dla egzystencjalnego „tu i teraz”, ważnych dla kształtowania się ludzkiej wrażliwości humanistycznej, dla której historia literatury może stanowić jedynie pewien punkt odniesienia, nie stając się celem samym w sobie. Tylko wtedy można mówić o kształceniu zorientowanym na podmiotowość ucznia, a tym samym nauczyciela, który może czuć się jednostką autonomiczną i sprawczą w kreowaniu sytuacji dydaktycznych, poważnie biorącą odpowiedzialność za prowadzony przez siebie proces edukacyjny.

Opisywany cykl lekcji zorganizowany problemowo należy widzieć jako pewien nieobligatoryjny, praktyczny, zweryfikowany „pod tablicą” przykład wiązania ze sobą obowiązków programowych z możliwością kreowania przestrzeni wolności nauczyciela i ucznia. Możliwe są tu oczywiście do opracowania inne teksty, także odmienne rozłożenie akcentów myślowych, rozbudowa lub ograniczenie układu materiałów zajęciowych. Kluczowe jednak jest praktyczne godzenie założeń diachronii (wynikającej z ministerialnego przymusu) z synchronią, która o wiele bliższa jest potrzebom i oczekiwaniom czytelniczemu licealistów, pozwala także na widzenie kultury jako klucza do rozumienia problemów i dylematów ludzkiej egzystencji. Ukazane wyżej rozwiązanie koncepcyjne, wsparte konkretnymi przykładami możliwymi do realizacji w przestrzeni szkolnej, daje szansę dowartościowanie godzin lekcyjnych przewidywanych na obcowanie z dziełami szeroko rozumianej kultury, pozwala równocześnie na twórcze łączenie tradycji i współczesności, słowa pisanego i obrazu, wreszcie różnych stylistyk i konwencji artystycznych. Tak postrzegane kształcenie świadomego uczestnictwa w kulturze uczniów szkół licealnych może jednocześnie okazać się drogą do egzystencjalnych rozpoznań istotnych dla osobowościowego rozwoju wkraczających w dorosłość młodych ludzi

Bibliografia

- BUDREWICZ, Z. (2003): *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym: geneza, struktura, funkcje*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- BUSZKO, J. (1982): Kultura, literatura, oświata, nauka i sztuka na ziemiach polskich u schyłku XIX i na początku XX w. In Buszko, J. (Ed.), *Historia Polski 1864–1948*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania-dobre praktyki-rekomendacje (2023). NIESPOREK-SZAMBURSKA, B. – OBERTOVIÁ, Z. – WACŁAWEK, M. (Eds.). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- GRABIAS, S. (2013): Analityczne kategorie obcości. In „Studia Socjologiczne”, nr 2.
- JĘDRYCHOWSKA, M. (1994): *Lektura i kultura. Kształtowanie świadomości kulturalnej uczniów szkoły podstawowej*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- JĘDRYCHOWSKA, M. (1996): *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- JĘDRYCHOWSKA, M. (2010): *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- KARWATOWSKA, M. – TYMIAKIN, L. (2017). Zmiany w etosie polskiej szkoły (wybrane aspekty). In KARWATOWSKA – M., TYMIAKIN, L., (Eds) *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- KŁAKÓWNA, Z., A. (2016): *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków: Impuls.
- KŁAKÓWNA, Z., A. (2010): Po pierwsze edukacja humanistyczna. In „Polonistyka” 2010, nr 2
- KŁAKÓWNA, Z., A. (2003): *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- MACKOWICZ, A. (1984): *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- MELOSIK, Z. – SZKUDLAREK, T. (2009): *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- MORAWSKA, I. (2018): Jak znajdować klucze do lektur szkolnych? Refleksje inspirowane nową *Podstawą programową* (i nie tylko). In „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2018, t. 9, nr 258.

- MORAWSKA, I. (2005): *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- MRAZEK, H. (1998): Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII. In „Nowa Polszczyzna” 1998, nr 1.
- NOCOŃ, J., (2015): Wychowanie językowe w szkole a współczesna sytuacja kulturowo-komunikacyjna. In NOCOŃ, J. (Ed.). *Wychowanie językowe*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego
- OCHWAT, M. (2020): (Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropogenu. In „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język polski*, 2017, file:///C:/Users/pspor/Downloads/jezyk-polski%20(8).pdf [dostęp: 03.11.2023].
- SIENKO, M. (2002): *Polonistyka szkolna w gorszej ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*, Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- SPOREK, P. (2010): Koncepcja kulturoznawcza – jej transformacje oraz żywotność we współczesnej edukacji szkolnej. In Sinica, M., Jazownik, L. (Eds.) *Edukacja Humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- SPOREK, P. (2016): *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999-2005)*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- ŚWIĄTKOWSKA, W. (2017): Recykling. In BAL, E., KOSIŃSKI, D., (Eds.) *Performatyka. Terytoria*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- TISCHNER, J. (2001): *Filozofia dramatu*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- TODOROV, T. (1996): *Podbój Ameryki. Problem innego*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- URYGA, Z. (1996): *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków: Wydawnictwo PWN.
- WOŹNIAK, C. (2015): Między swojskością a obcością. Przyczynek do dialektyki dziedzictwa kulturowego In „Zarządzanie w Kulturze”, nr 16(2).
- WÓYCICKI, K. (1921): *Rzecz o literackim w szkole*. Warszawa: Gebethner i Wolff.

VÝUKA ČEŠTINY U UKRAJINSKÝCH ŽÁKŮ U NÁS V DŮSLEDKU VÁLEČNÉHO KONFLIKTU NA UKRAJINĚ

Teaching Czech to Ukrainian Pupils in Our Country as a Result of the War in Ukraine

Jaromíra Šindelářová – Jiřina Růžičková

Abstrakt: Cílem textu je shrnout současnou situaci v českých základních školách, do nichž začali přicházet vzhledem k rozpoutanému válečnému konfliktu na Ukrajině ve vyšším počtu žáci z této země. Naší snahou je poukázat na některé důležité aspekty problematiky spojené s výukou češtiny jako druhého jazyka při začleňování ukrajinských žáků do českého základního vzdělávání. Pozornost je věnována nejprve aktuální školské legislativě a poskytnutým základním informacím od pracovníků MŠMT ČR, kteří na svém webu vytvořili speciální portál k Ukrajině, dále možností jazykové podpory těchto žáků, využití bezplatné jazykové přípravy, Kurikula češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání a podpory v rámci inkluzivních podpůrných opatření, včetně metodické podpory vytvořené pracovníky NPI a ČŠI. V další části textu jsou pak vyhodnoceny odpovědi z rozhovorů námi oslovených několika desítek ředitelů a učitelů z praxe, kteří se vyjadřovali k tomu, do jaké míry jim v současné době při začleňování nově příchozích ukrajinských žáků do českých základních škol výše uvedené metodické materiály napomáhají.

Klíčová slova: válečný konflikt na Ukrajině; ukrajinský žák; české základní školy; český učitel; český ředitel; integrace; jazykové vzdělávání; čeština jako druhý jazyk; aktuální legislativa; jazyková podpora; metodická podpora

Abstract: The aim of the text is to summarize the current situation in the Czech elementary schools, where pupils from Ukraine have started to arrive in greater numbers due to the war in the country. Our aim is to point out some important aspects of the issues related to the teaching of Czech as a second language when integrating Ukrainian pupils into Czech primary education. Attention is paid firstly to the current school legislation and basic information provided by the staff of the Ministry of Education of the Czech Republic, who

have created a special portal on their website on Ukraine, then to the possibilities of language support for these pupils, the use of free language training, the Curriculum of Czech as a Second Language for Primary Education and support within the framework of inclusive support measures, including methodological support created by the staff of the NPI and the CSI. The next part of the text then evaluates the responses from interviews with several dozen principals and teachers from practice who commented on the extent to which the above methodological materials currently help them in integrating newly arrived Ukrainian pupils into Czech elementary schools.

Key words: war conflict in Ukraine; Ukrainian pupil; Czech elementary schools; Czech teacher; Czech principal; integration; language education; Czech as a second language; current legislation; language support; methodological support

1. Nárůst ukrajinských žáků v českých základních školách v důsledku válečného konfliktu

S vysokým nárůstem počtu ukrajinských uprchlíků v České republice (dále jen ČR) v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině se stala i problematika jejich začleňování do české majoritní společnosti a s ní související i vzdělávání ukrajinských dětí, žáků a studentů v českých školách velmi aktuálním tématem, jež bylo zapotřebí co nejrychleji a nejefektivněji řešit.

Jen pro představu uvedme, že ve školním roce 2021/22 bylo přijato podle uveřejněné statistiky zpracované pracovníky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT) k datu 19. 9. 2022 do českých základních škol (dále jen ZŠ) 32 541 nově přichozích ukrajinských žáků, ve školním roce 2022/23 pak 19 566. Celkem se tedy jednalo o 52 107 ukrajinských žáků, přičemž 43 685 z nich jich v průběhu těchto dvou školních roků přestalo české ZŠ navštěvovat, a to např. z důvodu návratu rodiny zpět na Ukrajinu.

Je zapotřebí si uvědomit, že přijímání nových ukrajinských žáků záviselo na počtu volných míst v našich ZŠ. K dubnu roku 2022 vykazovaly ZŠ v ČR celkově 150 458 volných míst. Zatímco nejvyšší kapacity byly v krajích Moravskoslezském, Jihomoravském a Ústeckém tak nejméně volných míst pak nabízely tyto kraje: Hl. město Praha, Liberecký a Karlovarský (viz <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-mimoradneho-setreni-kapacit-ms-a-zs>). K naplnění volných kapacit ZŠ ukrajinskými žáky tak docházelo především ve větších městech jako Praha, Brno, Plzeň či Pardubice a nejvíce volných míst pak zůstalo na Ostravsku.

Celkový počet žáků v ZŠ u nás tak po dvaceti letech opět překonal hranici jednoho milionu, čemuž významně napomohlo právě 39 478 nově příchozích ukrajinských uprchlíků (na 1. stupeň jich nastoupilo 22 717, na druhý stupeň pak 16 761). Azylantí ukrajinského původu se také stali nejpočetnější skupinou cizinců v českých školách i v rámci regionálního školství (blíže viz <https://www.msmt.cz/deti-ukrajinskych-uprchliku-je-ve-skolach-vice-nez-50-tisic>).

Tento náhlý příchod poměrně vysokého počtu Ukrajinců do českých základních škol vedl nejen ke zvýšeným požadavkům na jejich výuku, ale i k systematictějšímu přístupu všech pedagogických pracovníků při řešení základních lingvodidaktických otázek v multikulturních třídách. Do zcela specifického školního prostředí, a to nejen z pohledu těchto příchozích žáků a jejich českých spolužáků, ale i z pozice našich učitelů a vedení škol, bylo zapotřebí zapojit také další pracovníky, jako např. asistenty pedagogů, výchovné poradce, adaptační koordinátory, učitele češtiny jako druhého jazyka a někdy i tlumočníky.

Na danou situaci spojenou s nárůstem počtu ukrajinských dětí mladšího školního věku v českých školách museli zareagovat i pracovníci na MŠMT, neboť se ukázalo, že dosavadní podpora při vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) a žáků s nedostatečnou znalostí češtiny (jde o fyzické osoby s českým občanstvím, jež s ohledem na odlišný mateřský jazyk v rodině nebo dlouhodobý pobyt v zahraničí neovládají dostatečně češtinu jako vyučovací jazyk, dále také jen žáků s OMJ) se celkově projevovала jako nedostatečná. Systém nastavený v minulosti totiž nebyl funkční, a proto bylo s účinností od 1. září 2021 nově zavedeno systémové řešení vzdělávání dětí a žáků cizinců a dětí a žáků s OMJ ve školách, a to vyhláškou č. 271/2021 Sb. (blíže viz <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>).

Tento systém podpory nastavený na aktuální potřeby pak vycházel z nově vytvořeného *kurikula češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání* (dále jen kurikulum ČJD, blíže viz na <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>). V něm byly stanoveny cíle a vzdělávací obsah jazykové přípravy žáků cizinců a žáků s OMJ v základním vzdělávání (s nulovou nebo velmi nízkou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka), očekávané výstupy učení podle RVP ZV, vzdělávací obsah pro deset tematických celků a dvě jazykové úrovně, včetně vstupního orientačního testu pro určení konkrétní úrovně českého jazyka u žáků s OMJ v základním školství.

S příchodem ukrajinských dětí do ČR v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na Ukrajině vyvolaným invází vojsk Ruské federace byl přijat v březnu tohoto roku, tedy několik týdnů po začátku této ruské invaze, speciální zákon zkráceně nazvaný tzv. *Lex Ukrajina I*. V červnu roku 2022 pak prezident republiky M. Zeman podepsal druhý zákon, zkráceně zvaný *Lex Ukrajina II*. Pracovníci MŠMT při tvorbě

jeho novely vycházeli z principu maximální možné integrace ukrajinských dětí do běžných tříd na všech stupních vzdělávání, tedy včetně primárních škol.

Školám pak měla tato novela zákona výrazně pomoci s integrací ukrajinských žáků v nadcházejícím školním roce 2022/2023, a to do běžných smíšených tříd. Její obsah spočíval nejen v efektivnější a rychlejší výuce češtiny jako druhého jazyka (včetně kompetencí a gramotností, které vyžaduje český vzdělávací systém), ale i v oblasti integrace sociální.

Text novely nabídl i možnost vzniku homogenních/segregovaných tříd, ale pouze v nezbytných a výjimečných případech. V takových třídách mohl totiž nadále působit pedagog, který by neovládal češtinu. Podmínkou však nadále zůstalo, že i v těchto třídách se budou žáci vzdělávat podle českých rámcových a školních vzdělávacích programů, ovšem s využitím možnosti přizpůsobit obsah vzdělávání potřebám žáka za účelem jeho adaptace (blíže viz <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prezident-republiky-podepsal-zakon-lex-ukrajina-2?highlightWords=ukrajina>).

2. Cíle a charakteristika naší sondy

Vzhledem k tomu, že nejvíce ukrajinských uprchlíků přicházelo do českých ZŠ na 1. stupeň, rozhodli jsme se i s ohledem na naše dlouholeté kontakty navázané s vedením škol a pedagogy vyučujícími žáky cizince po celé ČR realizovat průzkum zaměřený na nově příchozí ukrajinské žáky do českých primárních škol. Navázali jsme tak na několik našich šetření realizovaných v nedávné době k problematice začleňování žáků cizinců do českých škol a jejich vzdělávání v češtině jako druhém jazyce (Šindelářová, 2015, 2016a, 2016b; Šindelářová – Adámek, 2021; Šindelářová, 2023) a oslovili jsme několik ředitelů a pedagogů vyučujících na 1. stupni nově příchozí žáky ukrajinského původu v různých krajích ČR. Naší snahou bylo, abychom od nich prostřednictvím řízeného dialogu alespoň orientačně zjistili, jak se jim daří začleňovat tyto žáky do českých primárních škol podle nastavené a aktuálně platné legislativy, do jaké míry se jim osvědčuje systém jazykové podpory v praxi a blíže se seznámili s konkrétními kroky a postupy škol při začleňování a vzdělávání nově příchozích žáků z Ukrajiny, včetně metodické podpory. Naším záměrem je upozornit na získané poznatky od ředitelů a pedagogů z praxe, aby v nastávajícím období mohlo probíhat začleňování ukrajinských azylantů do českých škol a jejich vzdělávání v češtině jako jejich druhém jazyce ještě efektivněji a rychleji.

Do naší sondy jsme se pokusili rovnoměrně zapojit respondenty ze všech čtrnácti krajů ČR (Hlavní město Praha, Jihočeský kraj, Jihomoravský kraj, Karlovarský kraj, Kraj Vysočina, Královéhradecký kraj, Liberecký kraj, Moravskoslezský kraj, Olomoucký kraj, Pardubický kraj, Plzeňský kraj, Středočeský kraj, Ústecký kraj

a Zlínský kraj). Ti byli předem vytipováni tak, aby posuzovaný vzorek obsahoval proporční zastoupení ředitelů a pedagogů působících nejen v městských, ale i venkovských primárních školách v jednotlivých krajích, a to jak s vysokým, tak i nízkým počtem nově příchozích žáků ukrajinské národnosti. Na námi vybraných ZŠ se vzdělávalo k datu 30. 10. 2022 celkem 2 966 ukrajinských žáků-azylantů a z nich 1 654 na 1. stupni (blíže viz hodnoty uvedené v následující tabulce č. 1).

Tab. č. 1 Počty ukrajinských žáků azylantů v jednotlivých krajích ČR na 1. stupni vybraných ZŠ (k 30. 10. 2022)

Poř.	Jednotlivé kraje ČR	Ukrajinci na I. stupni vybraných ZŠ
1.	Hlavní město Praha	153
2.	Středočeský kraj	141
3.	Jihomoravský kraj	140
4.	Plzeňský kraj	137
5.	Moravskoslezský kraj	135
6.	Ústecký kraj	131
7.	Jihočeský kraj	129
8.	Královéhradecký kraj	118
9.	Liberecký kraj	115
10.	Pardubický kraj	108
11.	Karlovarský kraj	101
12.	Zlínský kraj	89
13.	Kraj Vysočina	85
14.	Olomoucký kraj	63
CELK.	ČR	1 645

(Zdroj: vlastní zpracování)

Naši průzkumnou sondu jsme realizovali na počátku školního roku 2022/23, a to během měsíců září až listopad 2022. Celkově se jí zúčastnilo 350 osob, vždy dvacet pět z každého kraje (z nich vždy deset ředitelů ZŠ, deset učitelů vyučujících český jazyk ve smíšené třídě a pět pedagogů vyučujících češtinu ve třídě pro jazykovou přípravu na 1. stupni ZŠ), kteří byli na základě již navázané dřívější spolupráce námi předem vytipováni.

Rozložení respondentů podle mužského a ženského pohlaví nebylo v našem

vzorku bohužel rovnoměrné. Rovnoměrnost byla ověřena chí-kvadrát testem dobré shody, v němž byly prokázány významné odchylky od rovnoměrného rozložení, neboť na 1. stupni českých ZŠ převažují ženy-učitelky nad jejich mužskými protějšky. Na celkovém složení naší cílové skupiny se podílelo 89 % žen a jen 11 % mužů.

S ohledem na počáteční fázi řešení dané problematiky a nepříliš velké zkušenosti pedagogických pracovníků v českých primárních školách jsme se rozhodli zaměřit svoji pozornost v rámci řízeného a individuálně vedeného rozhovoru s nimi na následující dvě oblasti. První z nich byla orientována na legislativu související se začleňováním a vzděláváním dětí ukrajinských uprchlíků, poskytování jazykové podpory a na organizaci bezplatné jazykové přípravy a oddělených tříd pro ukrajinské žáky, druhá pak na kurikulum ČJD a postup příslušné školy, a to včetně metodické podpory při začleňování nově příchozích žáků z Ukrajiny. Předem jsme si připravili k těmto oblastem jen několik základních otázek, které jsme pak vyučujícím a ředitelům kladli. Vlastní interview pak probíhalo vždy na školách našich respondentů.

Některé dílčí výsledky našeho šetření se pokusíme stručně nastínit v následující kapitole.

3. Výsledky sondy k jednotlivým oblastem našeho šetření

Nejprve se naši respondenti vyjadřovali **k aktuálně platné legislativě** související se vzděláváním ukrajinských žáků, přičemž všemi byl pozitivně ohodnocen vznik speciálních zákonů – tzv. *Lex Ukrajina I* a *Lex Ukrajina II*, které jim podle slov oslovených ředitelů vybraných ZŠ umožnily rychleji a efektivněji integrovat ukrajinské žáky do běžných smíšených tříd a podpořit i jejich integraci sociální. Celkem 81 % námi dotázaných respondentů pak ocenilo možnost vzniku homogenních/segregovaných školních tříd, v nichž mohl i nadále působit pedagog, který nesplňuje podmínku znalosti českého jazyka. V praxi tuto možnost využilo celkem 17 dotázaných škol. Necelých 35 % našich respondentů pak uvedlo, že na jejich škole byly zřízeny oddělené třídy jen pro ukrajinské žáky. Všichni námi oslovení ředitelé i pedagogové pak ocenili podrobný metodický materiál k první novele, jenž jim byl prostřednictvím MŠMT zaslán. Včasné dodání metodiky k druhé novele však na 92 % vybraných škol pedagogičtí pracovníci postrádali.

Souhlasně se téměř všichni naši respondenti (91 %) také vyjádřili k poskytování bezplatné jazykové přípravy, tedy k tomu, že i nově příchozí žáci ukrajinského původu mají i nadále podle § 20 ŠZ nárok na bezplatnou jazykovou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání.

Kladně se pak všichni vyjádřili také k tomu, že všichni žáci cizinci, tedy i včetně žáků ukrajinského původu, mohou mít podle § 16 ŠZ rovněž nárok na podpůrná

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

S ohledem na využívání § 16 ŠZ pro ukrajinské žáky nám pak 68 % našich respondentů sdělilo, že téměř tři čtvrtiny jimi oslovených rodičů či zákonných zástupců ukrajinských dětí je odmítlo nechat u nás vyšetřit v pedagogicko-psychologické poradně, a to včetně 14 % dětí, které již s poradnou na Ukrajině dříve spolupracovali.

Celkem 60 % z naší cílové skupiny dále souhlasilo také s tím, že v souladu se ŠZ se jedná v nově nastaveném systému primárně o jazykovou přípravu k začlenění do základního vzdělávání pro nově přichozí žáky cizince, tedy i včetně nově přichozích Ukrajinců, kteří plní povinnou školní docházku v ČR po dobu dvanácti měsíců. Zbýlých 40 % oslovených respondentů se domnívá, že jazykovou přípravu by měli mít možnost navštěvovat i ti ukrajinští uprchlíci, kteří už pobývají na našem území déle než jeden rok. Všichni pak jednohlasně ocenili skutečnost, že s ohledem na onemocnění způsobená koronavirem (COVID-19) a uzavření škol ve školním roce 2021/22 mohou v současnosti tuto podporu využívat i všichni žáci cizinci (včetně Ukrajinců), kteří přišli do českého školního prostředí už v uplynulých čtyřiaadvaceti měsících.

Již fungující skupina pro jazykovou přípravu může být podle platného legislativního rámce doplněna i ostatními žáky cizinci (s delším pobytem) či žáky s českým občanstvím s nedostatečnou znalostí češtiny vzhledem k jejich odlišnému kulturnímu prostředí a jiným životním podmínkám. Celkem 85 % námi oslovených ředitelů či učitelů je přesvědčeno o tom, že by na jazykovou podporu v samostatné skupině (nikoliv jen za účelem doplnění již vytvořené skupiny) měli mít nárok i mnozí žáci ukrajinského původu s delším pobytem v českém prostředí.

S tím, že jazykovou přípravu nemohou využívat žáci z přípravných tříd, v nichž je nízký počet dětí, neboť tak je podpora již v dostatečné míře individualizována, souhlasili všichni naši respondenti. Celkem 28 % námi dotázaných ředitelů uvedlo, že všichni jimi oslovení rodiče či zákonní zástupci ukrajinských dětí odmítli využít tuto nabídku, tedy navštěvovat přípravný ročník.

Celkem 71 % našich respondentů se pak vyjádřilo i souhlasně k výzvě MŠMT s názvem *Prázdninové jazykové kurzy pro děti cizince migrující z Ukrajiny 2022*, neboť se domnívají, že prezenční jazykové kurzy pro děti ve věku 6 až 18 let migrující z Ukrajiny jim mohou pomoci zvýšit jejich jazykové dovednosti v českém jazyce. Všichni z naší cílové skupiny pak ocenili i to, že kurz může probíhat kdykoliv během dne. Zájem o tyto prázdninové kurzy (blíže viz na <https://www.msmt.cz/mladez/prazdninove-jazykove-kurzy-pro-deti-cizince-migrujici-z?hig>

hlightWords=ukrajina) však v praxi projevilo v rámci našeho šetření pouze 13 % ukrajinských žáků.

Co se týče **poskytování jazykové podpory, organizace jazykové přípravy a oddělených tříd**, tak žádný z našich respondentů se nevyjádřil záporně k tomu, že školy jsou určovány pracovníky KÚ a že z důvodu systému financování to mohou být pouze školy zřízené územně samosprávným celkem. Všichni ředitelé z našeho vzorku jsou pak přesvědčeni také o tom, že v každé obci s rozšířenou působností (dále jen ORP) by měla fungovat nejméně jedna taková škola. Celkem 72 % osob z našeho vzorku však nesouhlasilo s tím, že základním kritériem pro určenou školu je, že v ní podíl žáků cizinců tvoří pět a více procent (zpravidla podle údajů k 31. 3. předchozího školního roku). Většina z nich navrhovala 3 %, někteří i 2 %.

Celkem 28 % našich respondentů, a to zejména z vesnických či z menších městských škol (z důvodu žádných či jen minimálních vlastních zkušeností se vzděláváním žáků cizinců) uvítali aktualizaci *Metodického materiálu k poskytování bezplatné jazykové přípravy* novelou č. 250/2022 Sb. Ta **na časově omezenou dobu školního roku 2022/23, tj. do 31. 8. 2023, umožňuje odpovědným pracovníkům KÚ zařadit** na seznam určených škol také takovou školu, která nesplňuje ostatní kritéria stanovená vyhláškou. Pokud však má škola alespoň pět žáků s nárokem na jazykovou podporu (tzn., že žáci plní povinnou školní docházku v ČR max. 12 měsíců), může požádat o určení krajský úřad. Taková škola pak musí mít pro zajištění jazykové přípravy personální a prostorové podmínky (§ 10 odst. 1 vyhlášky č. 48/2005 Sb.). Těto možnosti pak ale využily pouze dvě námi oslovené školy.

Na velikosti skupiny do deseti žáků (první skupina nejméně dva žáci, další pak 1–10 žáků po naplnění existujících skupin do deseti žáků) se shodli všichni respondenti. Celkem 65 % z nich by však uvítalo detailnější rozdělování žáků cizinců či žáků s OMJ, tedy i včetně ukrajinských žáků, a to do skupin podle ročníků, jež v české primární škole navštěvují (1.–2. třída, 3.–5. třída). Celkem 20 % našich respondentů potom navrhlo zvlášť skupiny pro 1. stupeň (a pak pro 2. stupeň), což by ve své praxi uplatnilo 88 % ředitelů z námi oslovených škol.

Co se týče rozsahu podpory ve stanoveném rozmezí 100–200 hod. po dobu deseti měsíců (podle úrovně znalosti českého jazyka zjištěné vstupním testem), vyjádřili se naši respondenti pro její navýšení (85 % 300–400 hod. po dobu dvaceti měsíců, 15 % až 500 hod. také po dobu dvaceti měsíců). Celkem 70 % našich respondentů to zdůvodnilo na základě vlastních víceletých zkušeností s ukrajinskými žáky, kteří tuto podporu potřebují i později během jejich povinného školního vzdělávání v ČR, a to i přesto, že ukrajinština jako jazyk východoslovanský je češtině jako jazyku západoslovanskému velmi blízká.

Na výuce prezenční nebo distanční formou se shodli všichni a 83 % dotázaných

odsouhlasilo i výuku primárně v dopoledních hodinách. O tom, že skupina může fungovat i na 1. stupni i odpoledne, je přesvědčeno pouze 17 % našich respondentů. Z celkového námi osloveného vzorku se pak 75 % z nich domnívá, že odpolední vyučování není vhodné právě pro žáky mladšího školního věku, kteří jsou již unaveni a nejsou schopni se adekvátním způsobem na výuku českého jazyka soustředit.

Celkem 81 % z oslovených ředitelů či pedagogů se však neztotožňuje s tím, že žáci cizinci (včetně Ukrajinců) jsou po tuto dobu uvolňováni z ostatních vyučovacích předmětů. Zdůvodňovali to tím, že učitelé potom nemají dostatek podkladů pro klasifikaci právě z těch vyučovacích předmětů, z nichž jsou žáci uvolňováni, přičemž mnohdy pak žákům i obsah probraného učiva uniká. Při hodnocení na vysvědčení v pololetí sice mohou žáků cizinci či žáků s OMJ napsat, že byl z daného předmětu „uvolněn“, ale na konci školního roku se pak potýkají s tím, jak tuto problematiku vyřešit, aby žák nemusel opakovat rok a mohl postoupit do vyššího ročníku. Celkem 84 % z našeho vzorku oslovených ředitelů pak správně uvedlo, že toto neplatí pro nově přichozícího ukrajinského žáka. Tomu se na doporučení MŠMT formulace „uvolněn/-a“ na vysvědčení nepíše. Uvádějí se zde pouze ty předměty, jichž se ukrajinský žák alespoň zčásti zúčastnil. Důležitý je název předmětu, nikoliv upravený obsah. Všichni ředitelé námi oslovených škol pak v případě, kdy došlo u žáka k úpravě vzdělávacího obsahu podle § 3 Lex Ukrajina, využili možnost na vysvědčení uvést to, že: „Žák/Žákyně se vzdělával/-a podle zákona č. 67/2022 Sb.“

Pokud se ukrajinský žák nemůže účastnit prezenční formy výuky, souhlasí celkem 65 % našich respondentů s tím, že tento žák pak může navštěvovat skupinu pro distanční vzdělávání. Pověření pracovníci KÚ pak určí, které určené školy budou poskytovat jazykovou přípravu distančním způsobem (nemusí to být všechny určené školy, minimálně však jedna na území kraje). Nikdo z dotázaných nenamítal nic ani proti tomu, že zázemí pro distanční výuku vytvoří žákovi jeho kmenová škola (prostor, technika, dozor).

Z prezenční na distanční formu vzdělávání v českém prostředí přešla podle vyjádření našich respondentů jen 3 % jejich ukrajinských žáků, a to z důvodu realizace online výuky na ukrajinské škole. Někteří ukrajinští ředitelé totiž trvali na docházce svých žáků „na dálku“, a to včetně dětí, které kvůli válce odešly do zahraničí. Tento souběh proto vedl k tomu, že se někteří žáci soustředili výhradně na online výuku z Ukrajiny, což se týkalo zhruba 25 % ukrajinských žáků z námi oslovených škol. Podle závěrů výzkumné organizace PAQ Research se tento souběh dotkl desetiny všech dětí ukrajinského původu u nás (viz <https://hlidacipes.org/integrace-ukrajinskych-deti-podporme-mimoskolni-aktivity-a-zlepsemedopravu-do-skol-radi-experti/>).

Co se týče druhé oblasti našeho bádání, tedy **využití kurikula ČJD a postupu školy (včetně metodické podpory)**, tak lze konstatovat, že téměř všichni námi oslovení respondenti (96 %) uvítali vznik kurikula ČDJ (blíže viz na <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>), jež pak i v praxi využívají. V něm jsou stanoveny cíle a vzdělávací obsah jazykové přípravy žáků cizinců či žáků s OMJ v základním vzdělávání s nulovou nebo velmi malou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka, přičemž u nově příchozích žáků se logicky jednalo o nulovou znalost. Celkem 83 % našich respondentů pak zvlášť ocenilo nejen dvě jazykové úrovně, ale především specifikované očekávané výstupy učení podle RVP ZV a vzdělávací obsah ČDJ pro deset tematických celků. I když ty jsou formulovány souhrnně pro 1. až 9. roč. základního vzdělávání, jsou využitelné i pro žáky mladšího školního věku na 1. stupni ZŠ.

Celkem 76 % námi dotázaných respondentů kladně ohodnotilo také zpracované metodické poznámky ke vzdělávacímu obsahu upřesňující požadavky pro jednotlivé věkové kategorie: 1.–2. ročník, 3.–5. ročník a dvě úrovně jazykové pokročilosti. Celkem 66 % respondentů ocenilo vytyčený cíl výuky ČJD, jímž je poskytnout i žákům ukrajinského původu nejen základní kompetence jazykové, ale i sociokulturní. Všichni naši respondenti pak jsou přesvědčeni o tom, že nezbytná a velmi potřebná je i následná jazyková podpora, a to podle individuálních potřeb konkrétního ukrajinského žáka.

K postupu ředitele kmenové školy se sice všichni dotázaní ředitelé z našeho výzkumného vzorku vyjádřili kladně, avšak 75 % z nich by navíc uvítalo, aby ukrajinský žák s nulovou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka neměl jen na jazykovou přípravu nárok, ale byl by povinen se jí pravidelně účastnit, a to včetně ukrajinských žáků.

Všichni dotázaní pak ve shodě uvedli, že nevyužili možnost provádět při nástupu žáka ukrajinského původu do školy jazykovou diagnostiku prostřednictvím vstupního orientačního testu. Na jeho základě lze totiž určit, zda žák potřebuje intenzivní jazykovou přípravu uskutečňovanou podle kurikula ČDJ, nebo jestli je schopen se zapojit do výuky v běžné třídě s jazykovou podporou s nižší časovou dotací, event. na které jazykové úrovni (0, 1, 2) se podle mluvení, porozumění, interakce, čtení a psaní žák v češtině nachází. Shodně pak všichni naši respondenti uvedli, že všichni jejich nově příchozí ukrajinští žáci měli nulovou znalost češtiny, a proto u nich jazykovou diagnostiku neprováděli. Podle možností konkrétní ZŠ je pak při vyšším počtu uprchlíků zařadili do oddělené třídy (45 % dotázaných), při nízkém počtu pak do třídy smíšené a třídy pro jazykovou přípravu (55 %).

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

event. s nastavením další individualizované podpory, kterou mnozí ukrajínští žáci velmi potřebovali.

Téměř 82 % dotázaných pak kladně ohodnotilo metodickou podporu školám poskytovanou krajskými centry podpory *Národního pedagogického institutu ČR* (blíže viz <https://cizinci.npi.cz/>). Dalšíh 40 % našich respondentů ocenilo metodickou pomoc učitelům, 19 % obsah vzdělávacích programů pro pedagogy a ředitele ZŠ, z 36 % byly využity bezplatné služby adaptačních koordinátorů (blíže viz <https://cizinci.npi.cz/adaptacni-koordinatori/>) a ze 45 % pomoc tlumočnicků (blíže viz <https://cizinci.npi.cz/tlumoceni-a-preklady/>). Více než 75 % respondentů pak dále také ocenilo např. jednoduchý a velmi přehledný materiál o tom, odkud a jakou podporu může ZŠ získat, když vzdělává ukrajinské žáky azylanty. Tento soubor byl připraven pracovníky MŠMT a podle vyjádření našich respondentů obsahuje velmi užitečné odkazy (blíže viz <https://cizinci.npi.cz/prehled-moznosti-podpory-skol-ukrajinsti-zaci/>).

Necelá třetina oslovených pedagogů (zejména z obcí a menších měst bez dosa-
vadní zkušenosti s cizinci) však uvedla, že období konce minulého školního roku bylo pro ně plně zmatků a obtíží. Chyběla jim dostatečná metodická podpora, zkušenosti nabývali vlastními „pokusy“ o adekvátní přístup, jejich pozornost byla soustředěna na překlad textů do ukrajinštiny, na vizualizaci výuky, vytváření pracovních listů v ukrajinštině a ukrajinské žáky zapojovali především pomocí kreseb a popisů, což se promítlo do času věnovaného přípravě na výuku. Mezi kolegy se však zintenzivnila spolupráce, navzájem sdíleli své nápady, pomůcky, diskutovali a radili se.

Jen nepatrné procento našich respondentů také upozornilo na fakt, že v kon-
textu uprchlické vlny do tříd vstupovaly menší skupinky dětí, které se mezi sebou dorozuměly, a proto neměly potřebu osvojovat si český jazyk. Respondenti dou-
fali, že se bude jednat o přechodné období. S odstupem času však vnímají svoji vynaloženou snahu jako zbytečnou, protože více než polovina ukrajinských dětí, které se zúčastnily vzdělávání koncem minulého školního roku, pak v novém školním roce do ZŠ už nepřišla.

V dalším školním roce pak téměř polovina dotázaných vyzdvihuje velmi dobré zkušenosti s asistenty pedagoga ve svých třídách, v čemž spatřuje velkou podporu. Přesto však pět z našich respondentů přiznává, že dochází k celkovému zpomalení tempa výuky. Jedná se o pedagogy, kteří mají ve své třídě pět a více ukrajinských dětí. Důvodem je podle nich právě vyšší počet těchto žáků v jednom třídním kolektivu. Téměř 2 % našich respondentů vyjádřila obavu z dalších nově příchozích ukrajinských žáků, kteří nebudou motivováni se učit český jazyk.

Na základě celkových výsledků našeho šetření lze tedy konstatovat, že námi dotázaní ředitelé i pedagogové v českých primárních školách, v jejichž třídách se

vzdělávali či dosud i nadále vzdělávají nově přichozí ukrajinští žáci, byli s legislativním rámcem, zavedením kurikula ČDJ a jeho obsahem, stejně jako s organizací jazykové podpory pro ukrajinské žáky v praxi ZŠ většinou vcelku spokojeni.

Naprostá shoda byla prokázána i ve využívání metodických pomůcek při počáteční výuce ukrajinských žáků v češtině jako jejich druhém jazyce, jež představují kartičky s obrázky a jednotlivými slovy či frázemi, nápisy označená místa a předměty ve školní třídě, praktické a názorné pomůcky.

Celkem 59 % z osloveného vzorku pedagogů pak pozitivně ohodnotilo i spolupráci s mnohými neziskovými organizacemi (např. Metou, viz <https://inkluzivniskola.cz/>) a regionálními centry pro integraci cizinců ve většině krajů ČR. Ty jim svou činností (vhodné učební a obrazové materiály, překladové slovníčky, pořádání kurzů čes. jazyka a volnočasových aktivit pro ukrajinské žáky apod.) také usnadnily jejich nelehkou práci při integraci a vzdělávání ukrajinských uprchlíků. Necelá 2 % námi oslovených ředitelů pak pozitivně hodnotí i spolupráci s pracovníky České školní inspekce (<https://csicr.cz/cz/Kontakty/Krajske-inspektoraty>).

4. Závěr a doporučení pro pedagogickou praxi

Výsledky naší sondy potvrdily i ve shodě se závěry studie PAQ Research to, že účast ukrajinských dětí na výuce během školního roku 2021/22 byla komplikována malou informovaností jejich rodičů či zákonných zástupců, která se podle závěrů realizovaného šetření dotkla každého šestého žáka. Na rozdíl od výsledků studie PAQ Research však v naší sondě nebylo prokázáno, že by docházelo k odmítání ukrajinských žáků ze strany některých námi oslovených škol.

Na obdobné rozdíly týkající se přístupu k integraci Ukrajinců, jež vyplynuly z našeho šetření, upozorňuje ve výše uvedené studii také Kment, neboť podle něj téměř vždy záleželo na schopnostech a nápaditostech ředitelů jednotlivých škol. Zatímco na některých školách byla výuka češtiny organizována v nadstandardním rozsahu, aby uprchlíci měli smysluplnou náplň výuky, jinde se školy věnovaly těmto ukrajinským dětem jen málo. Z našich závěrů se pak také ukázalo, že obtížnější situace byla zejména v primárních školách mimo velká města, tedy v obcích či menších městech, v nichž se dosud naši respondenti ve své praxi s integrací a vzděláváním cizojazyčných žáků nesetkali.

Dále pak jedna čtvrtina dotázaných v našem šetření podotkla, že situaci zpočátku ještě do značné míry komplikovala také probíhající ukrajinská online výuka. Tento souběh pak vedl k tomu, že se žáci soustředili výhradně na online výuku z Ukrajiny, což se dotkla téměř desetin ukrajinských žáků na námi oslovených školách.

K tomu, aby ukrajinští žáci vzdělávání u nás lépe zvládali, bylo však podle našich

respondentů a i ve shodě se závěry ze studie PAQ Research zapotřebí soustředit pozornost i na další aspekty účasti na výuce, například vyšší podporu hodin češtiny i volnočasových aktivit. Právě ty by měly přispět k začlenění ukrajinských dětí do českého kolektivu a podpořit jejich znalost češtiny, s čímž se potýkaly podle našich zjištění až dvě třetiny ukrajinských žáků.

Dva z našich respondentů však poukázali na skutečnost, že v jejich třídách tvoří žáci ukrajinského původu více než polovinu žáků, kteří se dobrovolně segregují a nemají potřebu navazovat kontakty či přátelství s českými spolužáky. České děti se tak stávají minoritní skupinou ve školní třídě a nejen českým pedagogům, ale i jim samotným pak vadí, že se o přestávkách ve třídě mluví ukrajinsky.

Jedna čtvrtina dotázaných pak spatřuje problém v odlišné mentalitě ukrajinských žáků, jimž mnohdy chybí určitá „pokora“ a převládá „pýcha“. Většina ukrajinských žáků má podle našich respondentů také problém s dodržováním nastavených pravidel, ať už v oblasti slušného chování či plnění školních povinností. Otázkou i pro samotné pedagogy je, zda není tento problém pouze reakcí dětí na zážitky z války na Ukrajině. Podle jejich mínění by pomohlo „zastropovat“ počet ukrajinských žáků ve třídách, neboť učení nápodobou by mohlo být podle jejich názoru efektivním způsobem řešení dané problematiky.

Období od února do června 2022 popisují tři ředitelé z vybraných škol za dobu náročnou i pro jejich vychovatele na školách, jež vyplývala zejména ze špatné komunikace s ukrajinskými žáky i jejich rodiči a z neukázněnosti ukrajinských dětí při odpoledních aktivitách, při nichž se projevovala agresivita a vulgarita na straně ukrajinských dětí, s níž si však příslušní vychovatelé dokázali poradit a vyřešit ji.

V novém školním roce se pak komunikace vychovatelů s rodiči zlepšila, a to zejména díky pomoci s tlumočením staršími ukrajinskými dětmi, které školu již delší dobu navštěvují. Ukrajínští rodiče však stále nejsou ochotni respektovat dobu provozu družin, a tak si své děti vyzvedávají, jak se jim to hodí. Vychovatelé i nadále využívají pomoci svých „tlumočnicků“, což tři z našich oslovených ředitelů považují v rámci socializace dětí za krok dobrým směrem. Z časového hlediska zabírá obdobně jako pedagogům i vychovatelům více prostoru příprava, neboť vymýšlejí způsoby vhodného výkladu pravidel a různých činností právě ukrajinským dětem za účelem jejich adaptace.

Na základě získaných poznatků z realizovaného šetření lze konstatovat, že nově nastavený systém výrazně pomohl většině pedagogických pracovníků na vybraných školách a do značné míry jim ulehčil jejich práci při vzdělávání žáků mladšího školního věku z Ukrajiny a osvojování češtiny jako druhého jazyka. Zároveň se potvrdilo i to, že čím starší jsou ukrajínští žáci v době příchodu do české primární školy, tím je pro ně vzdělávání u nás těžší.

Ze získaných poznatků a dosavadních zkušeností oslovených ředitelů a pedagogů vyplynula následující **doporučení k začleňování a vzdělávání nově příchozích žáků ukrajinské národnosti pro pedagogickou praxi:**

1. Připravit koncepci a strategii práce s žákem ve škole, a to včetně náplně a obsahu prvního setkání a přijímacího pohovoru s rodiči / zákonnými zástupci žáka. Projednat seznam osob, jež se úvodního setkání a přijímacího pohovoru zúčastní. Kromě ředitele školy je vhodné přizvat i osobu pověřenou integrací cizinců na škole (popř. vzděláváním žáků se specifickými vzdělávacími potřebami), tedy např. koordinátora, metodika prevence či výchovného poradce, event. i speciálního pedagoga a tlumočnicka.
2. Navázat spolupráci s rodiči, vést s nimi řízený rozhovor (ideálně prostřednictvím tlumočnicka) a vyžádat potřebnou dokumentaci (vysvědčení či jiný doklad o dosaženém vzdělání žáka), má-li ho rodina k dispozici. Vhodné je si předem připravit základní informace o našem vzdělávacím systému v České republice, který se liší od systému vzdělávání na Ukrajině, a o chodu příslušné školy a její organizační struktury. Užitečné je např. stručně představit jednotlivé předměty a pomůcky, které si žák na příslušné vyučovací hodiny nosí. Zároveň je zapotřebí shrnout povinnosti žáka a jeho rodičů či zákonných zástupců vůči škole a očekávání školy ze strany žáka a jeho rodičů či zákonných zástupců (pravidla školní docházky, vypracovávání domácích úloh, podepisování žákovských knížek, účast na rodičovských schůzkách apod.) a předat kontakt na důležité osoby ve škole (ředitele a zástupce školy, třídního učitele, vedoucího školní družiny a školní jídelny, koordinátora, tlumočnicka apod.).
3. Ředitel školy je povinen informovat rodiče či zákonné zástupce dítěte o možnosti navštěvovat třídu pro jazykovou přípravu. Za vhodné řešení považujeme také zařazení žáka do přípravné třídy (je-li na škole zřízena).
4. Pro lepší komunikaci s rodinou využívat tlumočnicků a pracovníků z neziskových organizací či z regionálních center pro integraci cizinců v regionu, v případě potřeby navázat spolupráci se školními poradenskými pracovišti a pedagogicko-psychologickými poradnami.
5. Nekumulovat v jedné třídě (pokud se nejedná o třídu pro jazykovou přípravu) vyšší počet ukrajinských žáků, snažit se integrovat je do kolektivu třídy a školy a zabránit jejich společenské izolaci. Při vyšším počtu ukrajinských žáků v běžných třídách je však zapotřebí zabraňovat jejich dobrovolné „separaci“, jež vede k tomu, že tito žáci pak nemají potřebu navazovat užší kontakty se svými českými spolužáky. Důležité je vybízet žáky ke kooperaci s českými spolužáky, přičemž se osvědčuje patronát českého žáka (resp. českých žáků) nad azylantem při školní i mimoškolní činnosti. Dále pak podporovat toleranci ze strany českých žáků a všech pedagogických pracovníků ke specifickým rysům

a jevům, které souvisejí s náročností situace, v níž se ukrajinské děti v důsledku válečného konfliktu, neznalosti českého jazyka a zdejších poměrů a zvyklostí nacházejí.

6. Připravit třídu na přijetí ukrajinských žáků. Je vhodné seznámit české žáky s kulturními a sociálními odlišnostmi prostředí, z něhož Ukrajinci přicházejí, event. přenést v tomto směru část iniciativy na žáky. Dát jim příležitost k pozitivní prezentaci, a to např. kulturními hodnotami svého etnika (písně, tanec, zvyky, další specifika apod.), vytvořit jim prostor pro rozvoj jejich tvořivosti a nadání, a to nejen v hodinách českého jazyka, ale i v dalších vyučovacích předmětech.
7. Pracovat s názornými pomůckami, zejména obrazovými, které jsou k dispozici např. při výuce cizích jazyků, dále s obrazovými encyklopediemi, fotografiemi, vlastními zvukovými nahrávkami, časopisy pro děti apod. Využívat ve výuce mj. i pomůcek, které jsou k dispozici pro výuku handicapovaných žáků, pro dyslektiky, dysgrafie apod., a zkušeností speciálních pedagogů, logopedů apod.
8. Vhodně motivovat žáky a chválit je za sebemenší pokrok. K výuce českému jazyku přistupovat jako k výuce cizímu jazyku (z pozice Ukrajinců), využívat dostupných učebnic, cvičebnic a dalších materiálů pro výuku, včetně online zdrojů či různých platforem (blíže viz např. na <https://cizinci.npi.cz/7132-2/>, <https://inkluzivniskola.cz/cestina-jako-druhy-jazyk> nebo <https://www.ucitelnice.cz/blog/ukrajinske-materialy>). S ukrajinskými žáky však komunikovat zpočátku mluvenou podobou češtiny, neboť potíže jim dělá správně pochopit česky psaný text (např. porozumět zadanému úkolu). Běžnou výuku v multikulturní třídě je pak zapotřebí organizovat speciálním způsobem, který v sobě spojuje metody běžně užívané v plně organizované škole s metodami uplatňovanými ve výuce s dětmi s poruchami učení či ve škole málotřídní. Typické formy a metody používané v málotřídní škole je však zapotřebí pro výuku češtiny tvořivě adaptovat.
9. Při klasifikaci postupovat buď na základě upraveného vzdělávacího obsahu podle § 3 Lex Ukrajina a na vysvědčení uvést: „Žák/Žákyně se vzdělával/-a podle zákona č. 67/2022 Sb.“, nebo v souladu se Zákonem č. 561/2004 Sb., § 20 a podle metodického pokynu MŠMT ČR č. j. 21 836/2000-11, což znamená, že při jejich hodnocení z předmětu český jazyk by se jako u ostatních cizinců mělo přihlídnout k jejich dosažené úrovni znalosti českého jazyka. Závažné nedostatky v osvojených vědomostech z tohoto předmětu se pak považují za objektivní příčinu, pro niž nemusejí být žáci cizinci v průběhu prvního roku docházky do ZŠ z českého jazyka klasifikováni. Aby však mohli postoupit do vyššího ročníku, musejí být na konci školního roku hodnoceni i z tohoto

předmětu, tedy období jako žáci českého původu. Při hodnocení na vysvědčení doporučujeme volit kombinaci známek a slovního vyjádření (podle možností počátku i v ukrajinštině).

10. Zvýšit podporu pro učitele, vedení škol a především pro žáky samotné, jež by mohla spočívat v zavedení pozice sociálního pedagoga, který by svou činností částečně odlehčil vedení a pedagogům na škole např. s evidencí a řešením dlouhodobých absencí u žáků, se záškoláctvím, při komunikaci s institucemi (jako např. OSPOD, PČR, NNO), lékaři a jinými odborníky, včetně zajištění podpory rodinám a dětem formou doporučené spolupráce s NNO, se zprostředkováním nabídky volnočasových aktivit pro žáky, preventivních programů proti sociálně patologickým jevům atd.).

Věříme, že výsledky naší sondy, dosavadní praktické zkušenosti a zformulovaná doporučení pro pedagogickou praxi poslouží jako užitečný materiál nejen všem ředitelům a učitelům vyučující ukrajinské žáky či jiné žáky s OMJ, ale i studentům učitelských, pedagogických či speciálně pedagogických oborů při začleňování těchto žáků a výuce češtiny jako druhého jazyka v českých ZŠ.

Závěry z realizovaného šetření mohou podle našeho názoru odhalit nejen specificky národní, ale i širší kulturologické a integrační tendence v současném evropském vzdělávacím prostředí, a zároveň přispět k rozvoji komunikační kompetence žáků při osvojování jazyků druhých v odlišném jazykovém prostředí. Doufáme, že nejen tato sonda, ale i další obdobné výzkumy potvrdí, že dynamika vzdělávání žáků s OMJ je i v současnosti stále natolik aktuální a proměnlivá, že je zapotřebí věnovat jejímu synchronnímu bádání z různých aspektů stále větší pozornost jak v měřítku národním, tak i mezinárodním.

Seznam literatury a zdrojů

Česká školní inspekce [online]. Cit. 29. 9. 2022, <https://csicr.cz/cz/Kontakty/Kraj-ske-inspektoraty>.

Inkluzivní škola [online]. Cit. 19. 10. 2022, <https://inkluzivniskola.cz/>, <https://inkluzivniskola.cz/cestina-jako-druhy-jazyk>.

Integrace ukrajinských dětí [online]. Cit. 13. 10. 2022, <https://hlidacipes.org/integrace-ukrajinskych-deti-podporme-mimoskolni-aktivity-a-zlepseme-dopravudo-skol-radi-experti/>.

Kurikulum češtiny jako druhé jazyka pro předškolní a základní vzdělávání [online]. Cit. 21. 9. 2022, <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>.

Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním

- a základním vzdělávání (aktual. verze k 1. 9. 2022) [online]. Cit. 25. 8. 2022, <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-material-msmt-k-poskytovani-bezplatne-jazykove>.
- MŠMT ČR [online]. Cit. 19. 9. 2022, <https://www.msmt.cz/deti-ukrajinskych-uprchliku-je-ve-skolach-vice-nez-50-tisic>.
- Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince [online]. Cit. 22. 10. 2022, <https://cizinci.npi.cz/7132-2/>, <https://cizinci.npi.cz/adaptacni-koordinatori/>, <https://cizinci.npi.cz/tlumoceni-a-preklady/>, <https://cizinci.npi.cz/prehled-moznosti-podpory-skol-ukrajinsti-zaci/>.
- Prázdninové jazykové kurzy pro děti cizince migrující z Ukrajiny [online]. Cit. 2. 10. 2022. <https://www.msmt.cz/mladez/prazdninove-jazykove-kurzy-pro-deti-cizince-migrujici-z?highlightWords=ukrajina>.
- Prezident republiky podepsal zákon Lex Ukrajina 2 [online]. Cit. 20. 9. 2022, <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prezident-republiky-podepsal-zakon-lex-ukrajina-2?highlightWords=ukrajina>.
- Průběžné počty ukrajinských dětí v českých školách [online]. Cit. 12. 10. 2022, <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prubezne-pocty-ukrajinskych-deti-v-ceskych-skolach>.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. – ADÁMEK, P. (2021): Nově nastavený systém jazykové podpory při vzdělávání žáků cizinců v českém základním školství. *Didaktické studie. Čeština pro žáky se znevýhodněním*, roč. 13, č. 2, s. 77–85.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2015): Jak začleňovat žáky-cizince do českých základních škol? *Školní poradenství v praxi (odborný časopis pro poradenské pracovníky)*, roč. 2, č. 4, s. 13–16.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2016a): Problematika vzdělávání žáků-cizinců v české primární škole. *Nová čeština doma a ve světě*, roč. 1, č. 6, s. 118–132.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2016b): Problematika vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem v českém základním školství. *Didaktické studie. Teorie a praxe didaktiky mateřského jazyka*, roč. 8, č. 2, s. 84–92.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2023): Integration and language education of pupils from Ukraine into the Czech primary school system. *Social Pathology and Prevention*, roč. 9, č. 1, s. 31–48.
- Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (ve znění účinném od 1. 2. 2022) [online]. Cit. 9. 10. 2022, <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.
- Učitelnice [online]. Cit. 10. 10. 2022, <https://www.ucitelnice.cz/blog/ukrajinske-materialy>.
- Vyhlášky ke ŠZ [online]. Cit. 25. 9. 2022, <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlascky-ke-skolskemu-zakonu>.

Vzdělávání žáků cizinců [online]. Cit. 8. 9. 2022, <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vzdelavani-zaku-cizincu>.

(Text byl podpořen v rámci smluvního výzkumu PF UJEP v Ústí n. L. s DOCEO – jazykovou školou s právem státní jazykové zkoušky, s.r.o.)

ÚSKALÍ VSTUPU DO PROFESY ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ ČESKÉHO A RUSKÉHO JAZYKA

Challenges of Entering the Profession for Novice Czech and Russian Language Teachers

Lenka Rozboudová – Kateřina Šimková

Abstrakt: Článek pojednává o specifikách učitelské profese se zaměřením na začínající učitele českého a ruského jazyka. Shrnuje nejčastější potíže, s nimiž se tyto učitelé potýkají při vstupu do profese v prvních letech svého působení ve škole. Článek prezentuje výsledky výzkumného šetření realizovaného formou polostrukturovaných rozhovorů, jimiž bylo zjišťováno, zda a popř. jak se liší problémy, kterým začínající učitelé českého a ruského jazyka čelí. Většina respondentů upozorňuje na identické nedostatky ve vysokoškolské přípravě. Začínající češtináři a ruštináři mají shodně problémy např. s používanou učebnicovou řadou či hodnocením žáků. V porovnání se začínajícími učiteli ruského jazyka však čelí začínající učitelé českého jazyka v totožných oblastech (např. kázeň, časová náročnost příprav, komunikace s rodiči) většímu počtu problémů a jsou na ně kladeny vyšší nároky.

Klíčová slova: začínající učitel; učitel českého jazyka; učitel ruského jazyka; problémy začínajících učitelů; vstup do profese

Abstract: The article discusses the specifics of the teaching profession with a focus on novice teachers of Czech and Russian. It summarises the most common difficulties that these teachers face when entering the profession in the first years of their work in schools. The paper presents the results of a research investigation conducted in the form of semi-structured interviews, which investigated whether and how the problems faced by novice teachers of Czech and Russian differ. Most of the respondents point to identical deficiencies in their university preparation. Novice Czech and Russian teachers have identical problems, for example, the textbook series used or with the assessment of students. However, compared to novice Russian teachers, novice Czech teachers face more problems and are held to higher expectations in identical areas (e.g., discipline, preparation time, communication with parents).

Key words: novice teacher; Czech language teacher; Russian language teacher; problems of beginning/novice teachers; entering the profession

1. Úvod

Vstup absolventů učitelství do praxe na základní nebo střední škole představuje velmi náročné období v profesním životě začínajících učitelů, kteří se musejí vyrovnávat s celou řadou nových a často i obtížných situací. Na některé z nich jsou systematicky připravováni v rámci své pregraduální přípravy, naopak s některými jsou poprvé konfrontováni až v reálné školní praxi, neboť ani sebelepší vysokoškolská příprava a kvalitně vedené praxe nemohou obsáhnout veškerý repertoár možných situací přímo či nepřímo souvisejících s výchovně-vzdělávacím procesem ve škole. Cílem našeho článku je prezentace výsledků šetření provedeného mezi začínajícími učiteli českého a ruského jazyka, jehož záměrem bylo identifikovat hlavní problémy, s nimiž se začínající učitelé výše zmiňovaných jazyků při vstupu do profese potýkají.

2. Teoretická východiska

Začínající učitelé přicházejí do svého prvního zaměstnání ve škole s určitým objemem znalostí, dovedností a postojů, které získali či si je zformovali během svého vysokoškolského studia v rámci nejrůznějších pedagogických, psychologických, obecně a oborově didaktických kurzů a reflektivních seminářů k praxím. Vstupují do profese rovněž se značnou mírou entusiasmů a s mnohými ideály. Realita školní praxe je však velmi různorodá, proměnlivá a mnohdy odlišná od toho, co jim bylo prezentováno v pregraduálním studiu. Obstát v nejrůznějších typech zátěžových situací může představovat pro začínající učitele mnohdy nelehký úkol, vést ke ztrátě původního nadšení a ideálů, k pochybnostem o vlastních schopnostech vzdělávat žáky v souladu se svou profesní filozofií a v konečném důsledku k opuštění profese učitele. Je tedy nezbytně nutné, aby vysokoškolská příprava učitelů adekvátně reflektovala aktuální stav ve školách, konfrontovala studenty učitelství s různými reálnými situacemi, s nimiž se ve škole mohou setkat, např. v podobě reflektovaných simulací výukových i jiných situací ve škole, na základě sledování videozáznamů výuky¹ a následné diskuse o nich či reflexí pozorovaných či prožitých situací z různých druhů praxí.

¹ O využívání videozáznamů v přípravném vzdělávání učitelů viz Uličná, 2023.

O kvalitě učitelů (nejen začínajících) a o zkvalitnění přípravy učitelů je v kontextu českého vzdělávacího systému vedena dlouhodobá a rozsáhlá diskuse², jež vyústila v roce 2023 ve vznik Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (2023), který vymezuje konkrétní nezbytné dovednosti absolventa, začínajícího učitele a zkušeného učitele. Připomeňme však například také mnohočetné a obsáhlé debaty o Standardu kvality profese učitele či Kariérním rádu pro učitele, které však k přijetí žádného obecně závazného standardu nakonec nevedly; dále uvedme například Rámec profesních kvalit učitele (2012) či v kontextu naší oblasti, a sice výuky cizího jazyka, významný Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka (2019), jenž specifikuje potřebné dovednosti učitele cizího jazyka v osmi různých oblastech.

Profese učitele je velmi složitá a mnohvrstevná, jak ostatně dokladují i všechny výše zmíněné dokumenty vymezující profesi učitele. Při vstupu do praxe je pro začínající učitele velmi obtížné postihnout všechny aspekty učitelství, a proto se začínající učitelé potýkají s řadou obtíží, které mají negativní vliv na jejich well-being v profesní i osobní rovině, a následně tak mohou způsobit dokonce odchod ze školství. Hanušová et al. (2018, s. 41–88) na základě domácích i zahraničních výzkumů sumarizují podporující či ohrožující determinanty záměru začínajících učitelů zůstat ve škole. K podporujícím determinantům řadí v interaktivní rovině úspěchy žáků, zapojení žáků do výuky a vztahy se žáky; v institucionální rovině příznivé a podpůrné klima školy, spolupráci a kolegiální, podporu školy či programy uvádění do profese a mentoring; v širším kulturním kontextu komunitu blízkou škole, fungující spolupráci a vztahy s rodiči žáků či progresivní platovou politiku. K ohrožujícím determinantům řadí v interaktivní rovině kázeň ve třídě, heterogenní žákovskou populaci, přetížení výukovými i jinými povinnostmi; v institucionální rovině nedostatek podpory vedení školy a kolegů či kulturu školy, jež není přívětivá k začínajícím učitelům; v širším kontextu nefunkční spolupráci a vztahy s rodiči, národní kurikulum a jeho formu, tlak na akontabilitu a testování, způsoby zaměstnávání začínajících učitelů nebo profesní status učitelů. Jak ukázal náš výzkum, mnohé výše uvedené determinanty a obtíže zmiňovali i respondenti našeho šetření.

² O profesních kompetencích učitele obecně podrobněji např. Solfronk, 2000; Spilková, 2004; Vašutová, 2004 a 2007; Janík, 2005; Švec, 2005; Urbánek, 2005; Kodírova, 2021 aj., o profesních kompetencích učitele cizího jazyka např. Caspari, 2003; Borg, 2006; Wipperfürth, 2009 aj., o profesních kompetencích učitele českého jazyka např. Štěpáník – Šmejkalová, 2016; Šebesta, 2017/2018; Štěpáník – Holanová, 2017/2018 aj.

Výzkumy jednoznačně ukazují, že jedním z klíčových faktorů, jenž ovlivňuje wellbeing nejen začínajících učitelů, je dovednost efektivního řízení třídy učitelem³. Pakliže učitel není schopen třídu účelně a adekvátně řídit, pak nevznikají vhodné podmínky pro efektivní učení žáků, což vede k neúspěchům v učení či k nekázní žáků, a následně tak k pochybnostem učitele o vlastních profesních kompetencích. Zejména začínající učitel se pak snadno uchyluje k reaktivní strategii řízení třídy, ke schématu výuky zaměřené nikoli na žáka, nýbrž na učitele, tedy jeho samotného, rezignuje na využívání progresivních a inovativních metod apod. Při výzkumu práce začínajících učitelů anglického jazyka Akcan (2016) zjistil, že jejich největší obtíží je právě řízení třídy zejména v oblasti udržení kázně, práce s nemotivovanými žáky nebo žáky se specifickými poruchami učení, což v důsledku vede k odklonu od komunikačního přístupu v rámci cizojazyčné výuky k činnostem, při nichž je snadnější udržet kázeň, a tím pádem i převzít kontrolu nad činností žáků.

Začínající učitelé se v obecné rovině nezávisle na výukovém předmětu potýkají i s řadou dalších obtíží. Majerová (2011) problémy začínajících učitelů rozděluje do čtyř oblastí: legislativně-dokumentační, výchovně-disciplinární, organizačně-komunikační a seberefektivně-uvažující. Konkrétně jsou v odborné literatuře zmiňovány následující problémy začínajících učitelů: navazování kontaktů s žáky, případně jejich rodiči, či získávání si jejich respektu; hodnocení žáků; time management či řešení nestandardních školních situací (Vašutová, 2007); problémy v komunikaci s rodiči žáků (Chudeneva, 2020); problémy s nastavením funkčního systému odměn a trestů (Vítečková, 2018; Buchtová, 2020); problémy s přizpůsobením jazyka a argumentace věkové skupině žáků; formulační neobratnost (Solfronk, 2000); někdy i neznalost obsahu školního předmětu, nebo dokonce výuka předmětu mimo aprobaci; množství administrativní zátěže či neznalost související legislativy (Podlahová, 2004; Andrys, 2018); identifikace a eliminace šikany (Matonoha, 2019); nedostatečné materiální vybavení školy; agresivita a nízká znalostní základna žáků či nezáměr žáků o školu a učení (Mazáčová, 2001); nezáměr vedení školy o profesní rozvoj začínajícího učitele; přidělování správy kabinetů či třídnictví v problémových třídách začínajícímu učiteli (Burešová, 2001); neujasněná motivace k výkonu profese učitele a z toho plynoucí neujasněný hodnotový systém (Achijarov – Amirov, 2002; Urbánek, 2005), a mnoho dalších.

Pro začínajícího učitele cizího jazyka jsou kromě výše uvedeného problematické ještě některé další aspekty, často plynoucí z neadekvátní pregraduální přípravy. Jedná se například o nedostatečnou přípravu učitele pro efektivní rozvoj interkulturní komunikační kompetence žáků (Uličná, 2016); o přehnaný důraz kladený na literární složku pregraduálního studia programů učitelství cizích jazyků, ačkoli

³ O řízení třídy studenty učitelství viz Vlčková et al., 2020.

výuka literatury je ve výuce cizího jazyka marginální (Mleziva, 2008); o nedostačnou přípravu v oblasti korekce žákovských chyb (Ondráková a kol., 2017/2018), v oblasti hodnocení žáků se specifickými poruchami učení (Tůmová, 2001/2002) nebo v oblasti práce se žáky s odlišným mateřským jazykem (Krejčová, 2004/2005). Začínající učitelé cizích jazyků tedy nejčastěji čelí problémům týkajících se umění sebereflexe; projektování výuky (např. výběr pracovních materiálů, zacílení na rozvoj všech řečových dovedností či interkulturní komunikační kompetence); řízení výuky (např. vedení hodiny v ruském jazyce či oprava chyb) a modifikace výuky (např. schopnost pohotově reformulovat výrok, jenž žáci nepochopili). Posílena by měla být rovněž příprava budoucích učitelů na realizaci interdisciplinárního přístupu, na implementaci různorodých aktivizujících metod, na projektové vyučování, formativní hodnocení, efektivní využívání digitálních technologií ve výuce cizího jazyka, na rozvoj schopnosti sebereflexe aj.

Dle Štěpánika a Šmejkalové (2016) se musejí učitelé českého jazyka vyrovnávat s daleko intenzivnějším tlakem a kontrolou ze strany laické veřejnosti než učitelé jiných předmětů, neboť „česky umí každý“ a každý má svůj názor, co, jak a proč učit, což zejména na začínajícího učitele klade zvýšené nároky. Problém autoři spatřují rovněž v užívání obecné češtiny či dokonce nespisovné češtiny začínajícími učiteli českého jazyka. Štěpáník a Holanová (2017/2018) poukazují na nízkou úroveň jazykových a stylizačních dovedností začínajících češtinářů, na jejich problémy s produkcí vlastního textu v českém jazyce, kdy tak mají problém být pro své žáky mluvním vzorem. Začínajícím češtinářům se často nedaří vyhnout se nápodobě výukového stylu jejich bývalých učitelů a prosadit si vlastní inovativní přístupy, obtížná je pro ně též výuka žáků s odlišným mateřským jazykem.

Z těchto zjištění pak jasně vyplývá, které aspekty výuky by měly být ve vysokoškolské přípravě učitelů akcentovány, aby mohl začínající učitel efektivně předcházet potenciálním problematickým situacím.

3. Cíle a metodologie výzkumu

Cílem našeho výzkumu bylo identifikovat a popsat problémy začínajících učitelů českého a ruského jazyka, posoudit míru subjektivně pocítované připravenosti začínajících učitelů pro výkon profese a nakonec porovnat, zda se liší problémy začínajících učitelů českého jazyka a začínajících učitelů ruského jazyka, případně vymezit problémy specifické pro daný jazyk.

Výzkum vycházel z odborné literatury, jež popisuje problémy začínajících učitelů jak v obecné rovině, tak se zaměřením na výuku českého jazyka a výuku cizích jazyků. Z odborné literatury byly vyexcerpovány nejzávažnější a nejčastěji zmiňované problémy začínajících učitelů, které byly podrobeny našemu zkou-

mání v rámci polostrukturovaných rozhovorů s respondenty. Cílem bylo zjistit, zda problémy identifikované v předchozích výzkumech korespondují s aktuální realitou v českých školách, případně jaké další obtíže začínající učitelé českého a ruského jazyka pocítují.

Kvalitativní výzkum probíhal metodou rozhovorů v polostrukturované formě. Předepsaným prostředím pro realizaci rozhovorů byla platforma pro bezplatné internetové spojení Skype. V jednom případě byl rozhovor realizován na přání respondentky osobně, a to ve školním kabinetě. Z každého rozhovoru byl s včasným a výslovným souhlasem respondenta pořízen zvukový záznam, jenž byl poté převeden do písemné podoby.

Respondenti byli pro výzkum získáváni dvěma způsoby. Na základě výzvy umístěné do vybraných skupin na sociální síti Facebook se mohli potenciální respondenti přihlásit ke spolupráci v šetření. Zmiňované skupiny byly jak veřejného, tak soukromého charakteru a sdružovaly studenty pedagogických fakult, učitele ruského jazyka, učitele českého jazyka, učitele všeobecně vzdělávacích předmětů atd. Takto byli získáni respondenti z řad začínajících učitelů českého jazyka. Zároveň se však potvrdila premisa o nedostatku začínajících učitelů ruského jazyka. Na tyto respondenty byly kontakty získány především v součinnosti s vedoucími kateder všech vysokých škol v České republice, jež nabízejí studium učitelství ruského jazyka.

V souladu s primárními cíli výzkumu byli všichni respondenti dotazováni na administrativu spojenou s výkonem jejich profese; na práci se žáky s SPU a OMJ; na spolupráci s asistentem pedagoga a na subjektivně vnímanou náročnost přípravy na hodinu a s ní spojenou časovou zátěž. Další otázky se pak týkaly potenciálních problémů respondentů s udržováním kázně; s výběrem či tvorbou učebních materiálů; s implementací inovativních výukových postupů do jednotlivých hodin; s komunikací s rodiči a se stanovením způsobu a kritérií hodnocení. Respondentům byl poskytnut dostatečný prostor pro pojmenování jakýchkoli dalších problémů, s nimiž se potýkali či potýkají.

V souladu se sekundárním cílem výzkumu byla respondentům položena otázka, zda se cítili být po absolvování vysoké školy dostatečně připraveni na vstup do učitelské profese. Pakliže se necítili být dostatečně připraveni, bylo zjišťováno, v čem pocítovali případné mezery a na co konkrétně je studium nepřipravilo. Výzkum si však rovněž kladl za cíl popsat, v čem se začínající učitelé jazyků naopak cítí sebejistě. Respondenti tak měli uvést, které znalosti či dovednosti považovali po nástupu do profese za své přednosti.

Zmapování forem podpory, kterých se začínajícím učitelům jazyků v současných školách dostává, představovalo terciární cíl výzkumu. Respondenti uváděli, zda jim byl po nástupu do profese přidělen uvádějící učitel, jak byli přijati pedagogickým

sborem a případně jaká další forma podpory jim byla poskytnuta. Respondenti odpovídali také na to, zda po nástupu do profese uvažovali o odchodu ze školství.

V souladu se zastřešujícím mezioborově komparativním cílem výzkumu byli respondenti dotazováni na cílový jazyk jimi vyučovaného předmětu. Začínající učitelé češtiny tak uváděli, zda se v hodinách českého jazyka snaží mluvit převážně spisovně. Začínající učitelé ruského jazyka reflektovali, zda vedou výuku převážně v ruštině, přičemž byli navíc dotazováni na to, zda a popř. jak ve svých hodinách usilují o rozvoj interkulturní komunikační kompetence. Dvě respondentky s aprobací český a ruský jazyk byly nad rámec stanoveného souboru otázek dotázány na subjektivně pocítovaný rozdíl mezi rolí učitelky českého jazyka a učitelky ruského jazyka.

Výzkumu se zúčastnilo celkem dvacet šest respondentů – třináct začínajících učitelů ruského jazyka a třináct začínajících učitelů českého jazyka. Výzkumu se zúčastnilo dvacet tři žen a tři muži. Tento fakt pouze dokládá teoreticky deklarovaný problém feminizace školství.

Kritérii pro výběr respondentů bylo ukončené magisterské vzdělání pedagogického směru v daném oboru, případně závěrečná fáze studia s ukončenými dílčími studijními povinnostmi kromě státní závěrečné zkoušky či/a obhajoby diplomové práce, a délka praxe nepřesahující pět let⁴. Výzkumu se zúčastnili respondenti napříč Českou republikou, studenti či absolventi PedF UK, PedF UHK, PedF ZČU, PedF JČU, FF UK, FF UP a FF OSU. Výzkum měl za cíl oslovit respondenty vyučující na různých typech základních a středních škol. Dotazovaní respondenti působili nejčastěji na státní základní škole, ovšem někteří z respondentů učili na níže uvedených typech škol: soukromá bilingvní základní škola; Montessori základní škola; státní víceleté gymnázium; střední odborná škola; učiliště; státní čtyřleté gymnázium; státní základní svobodná škola; církevní základní škola. Lze tedy konstatovat, že i přes celkově relativně nízký počet respondentů se podařilo postihnout poměrně široké spektrum začínajících učitelů českého a ruského jazyka.

4. Výsledky výzkumu

Všech třináct začínajících učitelů českého jazyka a deset začínajících učitelů ruského jazyka pocítovalo **nedostatky ve vysokoškolské přípravě**. Pouze tři začínající

⁴ Jsme si vědomy, že v odborné literatuře je vymezení začínajícího učitele, učitele-novice, případně adaptačního období či učitelského začátečnictví, diskutováno a různě definováno (např. Podlahová, 2004; Vítečková, 2018; Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, 2023 aj.), pro potřeby našeho výzkumu jsme zvolily delší časový úsek, 5 let, z důvodu poměrně omezeného množství absolventů učitelství ruského jazyka, kteří v celé České republice studium dokončují a mohou se stát vhodnými respondenty.

učitelé ruského jazyka uvedli, že je studium na výkon profese připravilo dostatečně. Jako nejdůležitější problém respondenti shodně uváděli podobu či nedostatek oborové didaktiky a přílišný důraz kladený na odborné předměty a teoretické znalosti. Výzkum prokázal, že způsob výuky pedagogiky a psychologie vnímají jako druhý nejdůležitější problém rovněž obě aprobace. Všichni respondenti vyjádřili nespokojenost s přípravou na práci se žáky s SPU. Obě aprobace by ocenily delší i kvalitnější praxe, přičemž na téma praxí kladli větší důraz začínající učitelé češtiny. Ti by zároveň od pedagogicky zaměřeného studia očekávali základní seznámení s administrativou týkající se učitelé profese.

Tyto identifikované nedostatky korespondují s obecně uváděnými problémy začínajících učitelů napříč vzdělávacími oblastmi. Je tedy nezbytně nutné, aby tato témata byla cíleně zařazována do vysokoškolského kurikula. Vzhledem k současnému nastavení učitelství jako regulovaného povolání MŠMT stanovuje minimální rozsah výuky jednotlivých složek přípravy budoucích učitelů, tedy rozsah oborové složky, pedagogicko-psychologické složky, oborové didaktiky a praxí. Tímto krokem k pojetí učitelství jako regulovaného povolání byla v posledních letech posílena role oborových didaktik a praxí v učitelé přípravě, je ovšem nutné podotknout, že samotné navýšení rozsahu příslušných složek přípravy učitele automaticky nezajišťuje, že dojde k jejímu faktickému zkvalitnění. Vždy je důležité provést důkladnou reflexi dané oblasti a nezbytných potřeb a kompetencí studentů pro výkon jejich budoucí profese. Z provedeného šetření, ale i na základě našich expertních znalostí lze tvrdit, že na jednotlivých fakultách/katedrách je realizace dílčích složek přípravy již nyní poměrně efektivní, jinde však stále čeká na důkladnou revizi a proměnu ve prospěch zkvalitnění potřebných profesních kompetencí absolventů. O obecné celkové nepřipravenosti absolventů učitelství českého a ruského jazyka hovořit nelze, je vždy třeba identifikovat nedostatky v realizaci konkrétních studijních programů a na jejich odstranění systematicky pracovat.

Dalším sledovaným hlediskem byla součinnost s **uvádějším učitelem**. Ten byl po nástupu do praxe přidělen skoro totožnému počtu respondentů. Konkrétně jedenácti začínajícím učitelům ruského jazyka a deseti začínajícím učitelům českého jazyka. Výzkum však zároveň prokázal velký rozdíl v efektivitě spolupráce mezi začínajícím a uvádějším učitelem. Zatímco ruštináři byli s uvádějším učitelem spokojeni všichni, češtináři pouze tři. Dvěma ruštinářům a třem češtinářům nebyl uvádějí učitel přidělen vůbec. Jako další formu podpory uvedli všichni respondenti pomoc od kolegů v pedagogickém sboru. Jiných forem podpory se dostávalo častěji ruštinářům než češtinářům.

Výzkum ukázal, že drtivě většinu respondentů, konkrétně dvanácti začínajícím učitelům ruského jazyka a stejně tak dvanácti začínajícím učitelům českého jazyka,

poskytl pedagogický sbor po nástupu do praxe odpovídající **podporu** a respondenti se v něm cítili dobře. Pouze jeden začínající ruštinář a jeden začínající češtinář se ve sboru cítili vloženi špatně, a to kvůli špatným vztahům s kolegy. Výsledky v otázce hodnocení výukových strategií začínajících učitelů ze strany starších kolegů se však lišily. Kladný postoj kolegů k vlastnímu pojetí výuky zaznamenalo dvanáct začínajících ruštinářů, avšak pouze sedm začínajících češtinářů. Jeden ruštinář a tři češtináři uvedli, že především starší kolegové zaujali k jejich inovativním výukovým postupům vloženi negativní stanovisko. Tři začínající učitelé češtiny dosud neobdrželi ohledně svého způsobu výuky zpětnou vazbu, neboť u nich ještě nikdo z kolegů nehospitoval.

Výzkum prokázal velký rozdíl ve **vnímání časové náročnosti příprav do jednotlivých hodin** v závislosti na aprobaci. Zatímco přípravy do hodin jsou časově náročné pro všech třináct začínajících učitelů českého jazyka, deset začínajících učitelů ruského jazyka je za časově náročné nepovažuje. Ačkoli obě aprobace pocítují progres v celkovém čase, jenž přípravě věnují, u ruštinářů je progres výraznější a přichází rychleji. Jak začínající učitelé ruského jazyka, tak začínající učitelé českého jazyka se během příprav potýkají s nedostatkem kvalitních pracovních materiálů a nespokojeností s učebnicovou řadou. Češtináři mají však navíc problém s didaktickou transformací učiva, odhadem jeho časové i kognitivní náročnosti i nutností dozdělavat se, neboť musejí vyučovat látku, kterou je samotné v rámci vysokoškolského studia nikdo neučil (světová literatura). Ze získaných dat tedy jasně vyplývá, že přípravy do hodin jsou minimálně z časového hlediska jasně náročnější pro začínající učitele češtiny.

Začínající učitelé ruštiny a začínající učitelé češtiny se potýkají s velmi odlišnými **problémy ve výuce**. Shodně uvedli pouze následující problémy: nižší kognitivní či znalostní úroveň žáků; převzetí třídy po neaprobovaném učiteli; nepozornost žáků a zapojení žáků s OMJ do výuky. Příčinu lze jistě hledat v odlišném rozsahu kurikula, počtu žáků i charakteru realizace výuky obou předmětů. Zatímco v hodinách ruského jazyka je žádoucí, aby se žáci nebáli komunikovat v cílovém jazyce, a hladina hluku tak může být vyšší, v hodinách českého jazyka žáci obvykle nemají tolik prostoru k sebevyjádření. Druhý cizí jazyk navíc žáci často vnímají jako odpočinkový, vzhledem k rozsahu kurikula má učitel dostatečný prostor k realizaci různých her a dalších zajímavých aktivit, zatímco český jazyk žáci často oprávněně vnímají jako náročnější, a tím pádem i méně atraktivní. Na druhou stranu někteří žáci nejsou motivováni učit se ruštinu či se na ni doma připravovat právě z toho důvodu, že se jedná o vedlejší předmět. Vzhledem k obsáhlosti předmětu Český jazyk a literatura je pro učitele často stěžejní probrat naplánované učivo na úkor častějšího zařazení nejrůznějších inovativních výukových postupů. Češtináři se

musejí rovněž více podřizovat požadavkům předmětové komise, neboť učitelů českého jazyka ve škole obvykle působí několik. V rámci ruštiny naopak není výjimkou stav, kdy ve škole učí pouze jeden ruštinář.

Práce se žáky s SPU je dle výzkumu náročnější pro začínající učitele českého jazyka. Zatímco práce se žáky s SPU představuje problém pro pět začínajících učitelů ruského jazyka, u začínajících učitelů českého jazyka se jedná skoro o dvojnásobek – devět respondentů. Interakci s těmito žáky nevnímá jako problematickou šest ruštinářů a čtyři češtináři. Dva začínající učitelé ruštiny se žáky s SPU dosud nepracovali. Ruštináři uváděli, že žáci s SPU bývají často automaticky zařazováni k ruštině, ačkoli odlišný grafický systém jim logicky činí větší potíže než ostatním žákům. Ruštináři i češtináři shodně uváděli, že je pro ně časově i metodicky obtížná modifikace pracovních materiálů a snaha o individuální přístup, neboť SPU se u různých žáků projevují různě. Pro obě skupiny respondentů je problematická rovněž komunikace se **žáky s dalšími SVP**, na niž je studium nepřipravilo.

Výzkum prokázal, že kromě žáků s SPU představují rovněž **žáci s OMJ** větší problém právě pro začínající učitele češtiny. Šest z nich uvedlo, že výuku žáků s OMJ vnímají jako velmi problematickou, přičemž stejný postoj zastává pouze jeden ruštinář. Zdrojem jeho problémů ve výuce jsou rodilí mluvčí ruského jazyka, které výuka ruštiny nudí, a v hodině tak vyrušují. Jeden ruštinář vnímá kooperaci s rodilými mluvčími jako částečný problém, kdy se úspěšnost začlenění těchto žáků do výukového procesu odvíjí od jejich vnitřní motivace učit se ruský jazyk. Dva začínající ruštináři se žáky s OMJ dosud nepracovali. Devíti ruštinářům se daří žáky s OMJ do výuky začleňovat, neboť se jedná o motivované rodilé mluvčí, kteří v hodinách fungují jako „asistenti učitele“. Úspěch při práci se žáky s OMJ naopak zažívají pouze tři češtináři. Tento nepoměr lze s největší pravděpodobností vysvětlit tím, že výuka ruštiny probíhá mnohdy v rodném či blízké příbuzném jazyce žáků s OMJ, kteří probírané učivo často bez větších problémů ovládají. V hodinách češtiny je naopak hlavní překážkou právě jazyková bariéra mezi žáky s OMJ a vyučujícím. Modifikace pracovních materiálů je časově i obsahově daleko jednodušší pro učitele ruštiny, kteří pro rodilé mluvčí připravují nikoli jednodušší, ale naopak náročnější texty či cvičení, a navíc se nemusejí obávat toho, že žáci učivo nepochopí. Ruštináři navíc obvykle pracují s menšími počty žáků než vyučující češtiny, tudíž je pro ně jednodušší zapojit do hodiny všechny žáky.

S **asistentem pedagoga** spolupracují pouze tři začínající učitelé ruského jazyka a šest začínajících učitelů českého jazyka. Obě aprobace hodnotí spolupráci vesměs pozitivně s tím, že vždy záleží na přístupu a ochotě daného člověka. Čtyři ruštináři mají ve své třídě pouze osobního asistenta přiděleného ke konkrétnímu žákovi. S asistentem pedagoga dosud nespolečně pracovalo šest začínajících učitelů ruského

jazyka a sedm začínajících učitelů českého jazyka, dva z nich by však kvůli vysokým počtům žáků s SPU spolupráci ocenili.

Také **kázeň** představuje větší problém pro začínající češtináře. Zatímco devět ruštinářů nemá s kázní problém, stejných výsledků dosahují pouze tři češtináři. Občasné kázeňské potíže přiznávají dva ruštináři a čtyři češtináři. Trvale udržet kázeň nezvládají pouze dva ruštináři, ale hned šest češtinářů. Příčiny tohoto stavu jsou napříč obory různé, obě aprobeace se však shodly v tom, že v efektivnějším udržování kázně jim brání jejich mladistvý vzhled a neznalost širší palety nástrojů ke zvládnutí kázně. Objektivním faktorem je jistě také počet žáků ve třídě, kdy učitelé druhého cizího jazyka pracují obvykle se zhruba polovičním počtem žáků oproti učitelům češtiny.

Inovativní výukové postupy do svých hodin zařazuje dvanáct začínajících učitelů ruského jazyka a všech třináct začínajících učitelů českého jazyka, kteří však při své snaze o inovaci narážejí na větší množství překážek než ruštináři. Všichni respondenti považují za inovativní výukové postupy využití nejrůznější digitální techniky ke kvízům, hrám či samostatnému vyhledávání. Obě aprobeace shodně uvedly aplikace Kahoot či WordWall a hru AZ-Kvíz. Jak češtináři, tak ruštináři využívají skupinovou práci a práci ve dvojicích. Začínající učitelé ruského jazyka uvedli daleko větší množství konkrétních příkladů inovativních výukových postupů, což lze vysvětlit tím, že v rámci druhého cizího jazyka mají více času i prostoru experimentovat s různými výukovými strategiemi, neboť na rozdíl od učitelů češtiny nemusejí probrat takové množství učiva a výsledky žáků z vedlejšího předmětu nejsou pro jejich rodiče natolik důležité.

Jak začínající učitelé ruského jazyka, tak začínající učitelé českého jazyka jsou při **výběru pracovních materiálů** nejvýrazněji limitováni nespokojeností s učebnicovou řadou, kterou velmi často považují za zastaralou. Výhradně s učebnicovou řadou pracují tři ruštináři a pouze jeden češtinář. Ke kombinaci učebnicové řady s vlastními materiály, materiály z internetu či jiných učebnicových řad se uchyluje sedm ruštinářů a pět češtinářů. Výhradně s vlastními materiály pak pracují tři učitelé ruštiny a sedm učitelů češtiny. Začínající ruštináři tak nejčastěji preferují kombinaci materiálů z různých zdrojů, zatímco začínající češtináři upřednostňují své vlastní materiály.

Z výzkumu vyplynulo, že **stanovení způsobu a kritérií hodnocení** je stejně obtížné pro obě aprobeace. Devět začínajících učitelů ruštiny a stejně tak devět začínajících učitelů češtiny uvedlo, že jsou pro ně dovednosti v této oblasti obtížně uchopitelné. Čtyři začínající ruštináři a čtyři začínající češtináři shodně uvedli, že pro ně nebylo obtížné stanovit si způsob a kritéria hodnocení. Obě aprobeace zmiňovaly množství velmi specifických problémů, shodně pak respondenti napříč

svými obory uváděli, že je pro ně obtížné **vyhodnotit, co je z probraného učiva stěžejní, a co tak zařadit do testu**. Jak češtináři, tak ruštináři mají problém s **přísnou hodnoticí stupnicí** stanovenou předmětovou komisí. Ruštináři si nejsou jistí, jaké typy **pravopisných chyb** hodnotit vzhledem k jazykové úrovni žáků a nakolik vůbec k pravopisným chybám přihlížet v momentě, kdy žák splnil komunikační záměr. Češtináři řeší obdobné dilema při opravování slohových prací. Jak ruštináři, tak češtináři hledají **hranici mezi hodnocením individuálního pokroku a objektivních znalostí žáků**. Na rozdíl od začínajících učitelů ruského jazyka vycházejí problémy začínajících učitelů českého jazyka více z jednotlivých složek školního předmětu. Začínající češtináři si tak nevědí rady např. s hodnocením povinné četby, literární historie či již zmiňovaných slohových prací.

Výzkum mezi začínajícími učiteli ruského jazyka jasně prokázal, že množství **administrativy**, kterou má začínající učitel na starosti, se odvíjí výlučně od toho, zda mu je, či není svěřeno třídnictví. Jedenáct netřídních učitelů ruštiny nemá s administrativou problém, zatímco dva ruštináři, kteří jsou zároveň třídními učiteli, vnímají množství administrativy jako problematické. Vztah přímé úměry mezi třídnictvím a velkým množstvím administrativy se sice mezi začínajícími učiteli českého jazyka nepotvrdil stoprocentně, naznačená tendence je však více než patrná. Pro šest češtinářů-netřídních učitelů nepředstavuje administrativa problém, zatímco pro čtyři češtináře zastávající zároveň pozici třídního učitele představuje administrativa náročný úkol. Obtíže s administrativou však zároveň popsali tři netřídní učitelé češtiny a týkaly se např. vyřizování e-mailů, plnění administrativních povinností kvůli dotacím či tvorby IVP. Někteří netřídní učitelé češtiny mohou pociťovat vyšší administrativní zátěž, neboť vyučují větší množství žáků než začínající učitelé ruštiny. Na český jazyk je navíc jakožto na stěžejní předmět upíráno více pozornosti ze strany vedení či rodičů než na ruský jazyk, který se řadí mezi vedlejší předměty.

Výzkum prokázal, že pro začínající ruštináře není na rozdíl od začínajících češtinářů **komunikace s rodiči** problém. Zatímco komunikaci s rodiči vyhodnotilo jako dosud bezproblémovou dvanáct začínajících učitelů ruského jazyka, stejný pocit mají z dosavadního kontaktu s rodiči pouze tři začínající učitelé českého jazyka. Šest češtinářů vnímá komunikaci z různých důvodů jako občasné konfliktní. Rodiče např. požadují změnu způsobu výuky – takové chování respondenti z řad ruštinářů nepopisovali, což může být dáno odlišným subjektivním vnímáním důležitosti obou předmětů ze strany rodičů, ale i jejich přesvědčením, že výuce češtiny na rozdíl od ruštiny rozumějí. Vyloženě problematická je pak komunikace s rodiči pro jednoho učitele ruštiny a tři učitele češtiny. Jeden češtinář s rodiči dosud nekomunikoval. Podstatným rozdílem je rovněž četnost komunikace – komunikaci

s učiteli ruštiny jakožto vedlejšího předmětu vyhledávají rodiče daleko méně často než komunikaci s učiteli českého jazyka, z něhož žáci konají přijímací zkoušky, potažmo skládají povinnou maturitní zkoušku. Zatímco jedenáct začínajících češtinářů označilo **vztah rodičů k jimi vyučovanému předmětu** za neutrální, devět začínajících ruštinářů se muselo potýkat s negativním vztahem rodičů, kolegů či žáků k ruskému jazyku, který byl pouze umocněn událostmi spojenými s válkou na Ukrajině. Pouze čtyři začínající ruštináři se dosud nesetkali s negativní reakcí na skutečnost, že vyučují ruský jazyk. Dva češtináři na sobě vzhledem k důležitosti jimi vyučovaného předmětu pocítují zvýšený tlak ze strany rodičů, tři češtináři jej na sebe ze stejného důvodu vyvíjejí sami a čtyři respondenti jej pocítují ze strany kolegů. Ruštináři na sobě žádný tlak nepocítují, naopak si dobře uvědomují své postavení vyučujících vedlejšího předmětu.

O **odchodu ze školství** uvažují daleko častěji začínající učitelé českého jazyka. Konkrétně devět češtinářů vážně zvažuje změnu profese, zatímco na odchod ze školství pomýšlí pouze pět začínajících učitelů ruského jazyka. Odchod ze školství zatím nezvažovali pouze čtyři češtináři a současné zaměstnání nechce měnit ani dvojnásobný počet ruštinářů, tedy osm. Respondenti uváděli dle svých aprobací rozličné důvody pro odchod ze školství, tyto pak byly společné oběma oborům: psychická náročnost profese, nedostatek pozitivní zpětné vazby za odvedenou práci a nízké finanční ohodnocení. Začínající učitelé českého jazyka uváděli podstatně více důvodů pro odchod z profese, mezi nimiž kladli důraz na fyzickou a časovou náročnost profese. Ta je dána mj. charakterem příprav, které jsou dle provedeného výzkumu časově náročnější právě pro začínající učitele českého jazyka.

Zatímco necelá třetina začínajících učitelů ruského jazyka se nejvíce potýká s kázní, pro skoro polovinu začínajících učitelů českého jazyka představuje **nejzávažnější problém** již zmiňovaná časová náročnost profese. Respondenti označovali za nejhorší v závislosti na svém oboru různé problémy, tyto pak byly společné oběma aprobacím: kázeň, problémy s time managementem, nejistota v didaktické transformaci učiva.

Jak začínající učitelé ruštiny, tak začínající učitelé češtiny za svou **přednost** nejčastěji označovali respektující komunikaci se žáky. Konkrétně se jednalo o osm začínajících ruštinářů a poloviční počet češtinářů, tedy čtyři. Tento rozdíl může být zapříčiněn odlišnou povahou zkoumaných předmětů. Právě komunikace s menším počtem žáků na nejrůznější témata je hlavní náplní hodin druhého cizího jazyka. Na základě informací, které si o sobě žáci a učitel v rámci výukového procesu navzájem sdělují, se předpokládá větší sblížení jednotlivých aktérů než v hodinách českého jazyka. Čeština jakožto základní předmět klade jak na žáky, tak na učitele vyšší nároky ohledně obsáhlosti učiva, precizního splnění očekávaných

výstupů na úrovni ročníku či dosažení co nejlepšího prospěchu. Shodně se někteří respondenti napříč svými aprobacemi cítili sebejistě díky oborovým znalostem, inovativnímu přístupu a umění žáky motivovat.

Zajímavý je i pohled dvou respondentek, které vyučují jak český, tak ruský jazyk. Shodují se na tom, že většina **rozdílů mezi oběma předměty** je dána faktem, že z češtiny žáci maturují, potažmo skládají přijímací zkoušky, zatímco z ruštiny nemusejí maturovat, pakliže sami nechtějí. Z toho vyplývá, že v rámci českého jazyka musejí učitelé žákům předat více učiva, které je závazné. Na rozdíl od hodin češtiny nejsou hodiny ruského jazyka tolik svázané tematickým plánem a je v nich větší prostor pro inovaci a hravost. Samotní žáci přikládají větší význam českému jazyku a jsou více motivováni snažit se a mít dobré výsledky. Rodiče se zajímají primárně o prospěch žáků v českém jazyce. Respondentky uvedly, že časově i obsahově je pro ně výrazně náročnější příprava na český jazyk, s nímž se taktéž pojí časově i obsahově náročnější opravování. Hodiny češtiny vnímají jako dynamičtější, naopak v ruštině se respondentky musejí smířit s tím, že žákům osvojení učiva trvá déle, a ony tak nemají šanci zužitkovat množství znalostí nabytých na vysoké škole.

5. Závěr

Na základě našeho šetření lze shrnout, že začínající učitelé českého i ruského jazyka vnímali jako problematické téměř totožné charakteristiky vysokoškolské přípravy. Obě aprobace mají potíže s nevyhovujícími učebnicovými řadami, které aktuálně používají; se stanovením způsobu a kritérií hodnocení i s vybranými problémy ve výuce. Výrazně odlišná stanoviska pak zaujímali začínající učitelé ruštiny a začínající učitelé češtiny k osmi různým oblastem. Z výzkumu vyplynulo, že všechny níže uvedené oblasti jsou výrazně problematičtější pro začínající učitele českého jazyka. Těm se totiž na rozdíl od začínajících ruštinářů častěji nedaří udržet ve třídě kázeň; zaznamenávají různé problémy při komunikaci s rodiči; častěji si nevědí rady při práci se žáky s SPU a OMJ; spolupráci s uvádějícím učitelem hodnotí ve většině jako neefektivní; stěžují si na časovou náročnost příprav; při snaze o aplikaci inovativních výukových metod narážejí na větší množství překážek; častěji uvažují o odchodu ze školství. Výzkum naznačil, že množství administrativy se odvíjí nikoli od konkrétní aprobace, nýbrž od pozice třídního či netřídního učitele.

Oborově specifické problémy obou aprobací vycházejí přímo z vyučovaného jazyka. Zatímco někteří češtináři na sobě cítí kvůli své pozici češtináře tlak ze strany rodičů, kolegů či sebe samých, většina ruštinářů musí čelit negativním reakcím ze strany rodičů, kolegů či žáků vůči ruskému jazyku, potažmo sobě

jakožto ruštinářům. Zatímco většina ruštinářů se snaží vést hodinu v cílovém jazyce, začínající češtináři se o spisovný projev sice většinou snaží, ve své snaze však často selhávají.

Celkově lze tedy konstatovat, že v porovnání se začínajícími učiteli ruského jazyka čelí začínající učitelé českého jazyka v totožných oblastech většímu počtu problémů, popř. na ně konkrétní problémy dopadají s větší intenzitou. Na učitele českého jazyka jsou často kladeny vyšší nároky ve smyslu početnějších tříd, častější pozice třídního učitele či větší zodpovědnosti za naplnění očekávaných výstupů.

Ačkoli se našeho šetření zúčastnilo pouze třináct začínajících učitelů českého jazyka a třináct začínajících učitelů ruského jazyka, výsledky poměrně jasně naznačují klíčové problémy a rizika jejich vstupu do praxe, kterým je třeba předcházet nejen zkvalitněním pregraduální přípravy učitelů v příslušných oblastech, nýbrž i odpovídajícím pojetím adaptačního období začínajícího učitele ve škole, zohledňujícím jeho potenciální problémy a nedostatky.

Literatura

- ACHIJAROV, K. Š. – AMIROV, A. F. (2002): Formirovanije cennostnych orientacij buduščich učitelej. In *Pedagogika*. Moskva, s. 50–55.
- AKCAN, S. (2016): Novice non-native English teachers' reflections on their teacher education programmes and their first years of teaching. *Profile-Issues in Teachers' Professional Development*, roč. 18, č. 1, s. 55–70.
- ANDRYS, O. a kol. (2018): Několik poznámek k podpoře začínajících učitelů. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*, roč. 15, č. 7–8, s. 3–16.
- BORG, S. (2006): The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, roč. 10, č. 1, s. 3–31.
- BOŘKOVEC, M. (Ed.) (2023): *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence*. Praha: MŠMT.
- BUCHTOVÁ, T. (2020): *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- BUREŠOVÁ, K. (2001): Na co by se měl budoucí učitel připravit, aby nechtěl zakrátko utíkat do jiného zaměstnání? *Ratolest: časopis na podporu zdraví v našich základních a mateřských školách*, č. 1, s. 19–20.
- CASPARI, D. (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer – Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr Verlag.
- HANUŠOVÁ, S. a kol. (2018). *Chtějí zůstat nebo chtějí odejít?: Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- CHUDENEVA, M. G. (2020). Problemy vzaimodejstvija molodych pedagogov s roditeljami. *Sovremennoje pedagogičeskoje obrazovanije*, č. 4, s. 134–139.

- Dostupné z: <<https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vzaimodeystviya-molodyh-pedagogov-s-roditelyami>>.
- JANÍK, T. (2005): *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- KLEČKOVÁ, G. A kol. (2019): *Rámeček profesních kvalit učitele cizího jazyka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- KODIROVA, F. (2021): Professionalnyje kompetencii učitelej. *Obščestvo i innovacii*, roč. 2, č. 8, s. 160–166. Dostupné z: <<https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kompetentsii-uchiteley>>.
- KREJČOVÁ, M. (2004/2005): Bude potřebovat učitel cizích jazyků „oporu“ u kolegy češtináře?: reakce na příspěvek Jiřího Hasila Čestina v českých školách z pohledu celoevropského. *Český jazyk a literatura*, roč. 55, č. 5, s. 218–221.
- MAJEROVÁ, T. (2010/2011): Profesionální start začínajících učitelů. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*, roč. 135, č. 4, s. 9–13.
- MATONOHA, D. (2019): Adaptační období nového pedagoga ve škole. In Kolektiv autorů: *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, s. 44–48.
- MAZÁČOVÁ, N. (2001): Učitel začátečník. *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*, roč. 7, č. 7, s. 14–15.
- MLEZIVA, J. M. (2008): Kvalifikace versus kvalita při výuce cizích jazyků. *Rodina a škola*, roč. 55, č. 3, s. 14–15.
- ONDRÁKOVÁ, J. – PAVLÁSKOVÁ, A. – TESAŘ, L. (2017/2018): Oprava chyb v ústním projevu nejen z pohledu studentů učitelství cizích jazyků. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*, roč. 61, č. 3, s. 5–12.
- PODLAHOVÁ, L. (2004): *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- SOLFRONK, J. (2000): *Učitelství jako profese*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- SPIPKOVÁ, V. (2004): *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.
- ŠEBESTA, K. (2016/2017): Co má umět začínající češtinář? *Český jazyk a literatura*, roč. 67, č. 4, s. 178–183.
- ŠIMKOVÁ, K. (2023): *Vybrané problémy začínajících učitelů ruského a českého jazyka: Diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – HOLANOVÁ, R. (2017/2018): K jazykovým a stylizačním dovednostem budoucích češtinářů. *Český jazyk a literatura*, roč. 68, č. 5, s. 230–238.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – ŠMEJKALOVÁ, M. (2016): *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- ŠVEC, V. (2005): *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI.
- TOMKOVÁ, A. a kol. (2012): *Rámeček profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

- TŮMOVÁ, J. (2001/2002): Vzdělávání učitelů cizích jazyků v problematice SPU. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*, roč. 45, č. 1, s. 23–24.
- ULIČNÁ, K. (2016): O stavu didaktické přípravy učitelů anglického jazyka na rozvoj interkulturní komunikační kompetence. *Pedagogická orientace*, roč. 26, č. 1, s. 76–94.
- ULIČNÁ, K. (2023): *Od praxe k teorii ve vzdělávání učitelů: Rozvoj profesního vidění a didaktické znalosti obsahu v rámci videoklubů*. Praha: Karolinum.
- URBÁNEK, P. (2005): *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická.
- VAŠUTOVÁ, J. (2007): *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- VAŠUTOVÁ, J. (2004): *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- VÍTEČKOVÁ, M. (2018): *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- VLČKOVÁ, K. et al. (2020): *Řízení třídy: Studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: Masarykova univerzita.
- WIPPERFÜRTH, M. (2009): Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? *Forum Sprache*, roč. 1, č. 2, s. 6–26.

PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D.

Katedra rusistiky a lingvodidaktiky, Pedagogická fakulta UK
lenka.rozboudova@pedf.cuni.cz

Mgr. Kateřina Šimková

Katedra rusistiky a lingvodidaktiky, Pedagogická fakulta UK
simkova.katerina@centrum.cz

AKTUÁLNÍ VÝZVY PRO ZAČÍNÁJÍCÍ ČEŠTINÁŘE: VÍCEJAZYČNOST, AUTONOMIE A CLIL

Current Challenges for Novice Czech Language Teachers: Plurilingualism, Autonomy, and CLIL

Linda Krahula Doleží, Silvie Převrátilová, Kateřina Šormová

Abstrakt: Text se zaměřuje na výzvy, kterým mohou čelit začínající učitelé češtiny v jazykově a kulturně rozmanitém prostředí současných tříd. Různorodé spektrum jazykového zázemí žáků vyžaduje odklon od tradičních metod výuky. V reakci na specifika komunikačních potřeb dnešních žáků, ať už rodilých či nerodilých mluvčích češtiny, se článek zabývá vybranými inovativními přístupy v jazykovém vyučování, které mohou posílit inkluzi a zlepšit efektivitu výuky. V kontextu výuky češtiny jako nemateřského jazyka text představuje koncept vícejazyčnosti/plurilingvismu, upozorňuje na principy autonomie žáka, které umožňují žákům aktivně se podílet na procesu učení, a tím zvyšují žákovskou motivaci a zaujetí. Dále článek předkládá uchopení metody obsahově a jazykově propojené výuky (CLIL) v předmětu český jazyk. Cílem článku je nabídnout možnosti dalších přístupů vyučujícím češtiny, kteří se pohybují ve složitých podmínkách vícejazyčných tříd.

Klíčová slova: čeština jako druhý jazyk; CLIL; inkluze; kompetence; vícejazyčnost; plurilingvismus; žák s OMJ

Abstract: The text explores novice Czech teachers' challenges in contemporary classrooms' linguistically and culturally diverse environments. The diverse range of learners' linguistic backgrounds requires a shift from traditional teaching methods. Responding to the specific communicative needs of today's learners, both native and non-native speakers of Czech, this article discusses selected innovative approaches in language teaching that can enhance inclusion and improve teaching effectiveness. In teaching Czech as a non-native language, the text introduces the concept of multilingualism/pluralization. Furthermore, it highlights the principles of learner autonomy, which enable learners to participate actively in the learning process, thereby increasing learner motivation and engagement. Finally, the article presents the content and language-integrated learning (CLIL) method in the subject of the Czech

language. The article offers stimulating approaches to Czech language teachers dealing with the complex conditions of multilingual classrooms.

Key words: *Czech as a second language; CLIL; inclusion; competence; multilingualism; plurilingualism; pupil with a different mother tongue*

1. Úvod

V dynamickém prostředí moderního vzdělávání se učitelé setkávají se stále rozmanitějšími žáky. V poslední době dochází k dramatické proměně v kulturním a jazykovém složení tříd, v nichž pedagog musí zvládat komunikaci a zajistit inkluzivní a efektivní vzdělávací prostředí. Začínající češtinář pak čelí další výzvě, kdy jazyk komunikace ve třídě zároveň představuje předmět vyučování a vyučující musí pracovat jak s komunikačními potřebami dnešních dětí, včetně těch s odlišným mateřským jazykem (OMJ), tak s obsahem svého předmětu. Tento text nastiňuje situaci v současných českých třídách se zaměřením na podporu dětí s OMJ a zaměřuje se na inovativní výukové postupy, jež mohou pomoci vyučujícím překonat možná úskalí, s nimiž se mohou v hodinách českého jazyka setkat.

Oproti minulosti mají zájemci o výuku českého jazyka a literatury pro žáky s OMJ možnost vzdělávat se v rámci akreditovaných studijních programů. Předchozí generace vyučujících, které tuto možnost neměly, se mohou opřít o velké množství metodických příruček zaměřených na výuku češtiny jako druhého či cizího jazyka obecně, např. série metodických příruček pro začínající lektory a lektorky Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka editorky Doleží (2014–2017), metodické příručky zaměřené na výuku češtiny jako druhého jazyka v mateřských, základních i středních školách organizace META, např. Nosálová a kol. (2020) a Jiroutová a kol. (2022). Národní pedagogický institut pak nabízí přehled užitečných materiálů, a to nejen ve formě metodik, ale i webinářů a videí.

Přípraveností vzdělávat žáky s OMJ se zabývá i Lollok (2015). Ten ve svém textu pracuje s profesními kompetencemi učitele a uvádí modifikovaný soubor kompetencí pro učitele žáků s OMJ. Jednou z kompetencí je i kompetence komunikativní, do níž autor zahrnuje kompetenci k tzv. multietnické či multikulturní komunikaci. Dělí ji do dvou oblastí, a to na oblast a) obecně verbální i neverbální a oblast b) jazykové komunikace. Obecně verbální a neverbální kompetence se týkají výukového jazyka, speciálně jazykové schopnosti pak komunikace s žákem s OMJ v jeho mateřském či jiném jazyce. Autor správně podotýká, že komunikační aspekt vzdělávání se týká nejen předmětu český jazyk, ale vlastně všech předmětů a celkového fungování žáka ve škole, a proto by si všichni učitelé, nejen češtináři,

měli být vědomi toho, že mohou hrát v komunikaci zásadní roli. V našem příspěvku bychom rády na doposud zpracované metodické texty navázaly a vyzdvihly důležitost tří oblastí, jež jsou podle našeho názoru v komunikaci s žákem s OMJ klíčové, a to vícejazyčnost, autonomii a metodu obsahově a jazykově integrovaného učení, anglicky Content and Language Integrated Learning, dále jen CLIL.

2. Žák

Dnešní děti vyrůstají v rychle se měnícím světě, který je ovlivněn technologickým pokrokem, globalizací a jazykovou a kulturní rozmanitostí. Tato vyvíjející se společenská situace změnila způsob, jakým děti komunikují a zapojují se do okolního světa. Relevantní prostředí, která ovlivňují komunikační vývoj dětí, jsou rodina, škola a vrstevnické skupiny (Šebesta, 2005). V posledních letech se k těmto prostředím intenzivně řadí také online prostor (zejména sociální sítě, kanál YouTube, prostředí online her, streamovací platformy ad.).

2.1 Specifika žákovské komunikace

Formy lidské komunikace se obecně vyvíjejí v závislosti na technologickém pokroku a kulturních změnách, s nárůstem sociálních médií a digitálních platform se lidé často obrací k psanému textu nebo krátkým zprávám k vyjádření svých myšlenek a pocitů. V písemné komunikaci se tudíž běžně vyskytují emoji, hashtagy, memy a další grafické prvky. V rámci osobní interakce se významně změnila i sociální dynamika, což lze pozorovat například na způsobech navazování nových vztahů nebo udržení stávajících.

Jazykový vývoj mládeže se adaptoval na současnou dobu, což je dáno řadou faktorů. Technologický pokrok, zejména mobility a internet, hraje klíčovou roli ve formování způsobu, jakým mládež komunikuje. Rychlá výměna zpráv, emoji, zkratky a nová slova jsou charakteristické pro online komunikaci, vlivem populární kultury, médií a globalizace jsou mladí lidé vystaveni různorodosti jazyků a ty v jejich komunikaci získávají výrazné postavení. K proměně kulturně-komunikačního kontextu a jazykového a komunikačního chování viz též Štěpáník (Štěpáník, 2007).

V jazykovém vývoji mládeže hrají významnou roli také identity a různé subkultury – přejímání slovní zásoby, frází a výrazů skupin, se kterými se identifikují. Mladí lidé jsou mnohdy bilingvní nebo multilingvní, v globalizovaném světě přejímají slovní zásobu z různých kultur a jazyků, což vede ke vzniku nových slov na jedné straně a také posunu některých jiných směrem na periferii slovní zásoby mládeže. K tématu slovní zásoby žáků gymnázií provedl sondu Kostečka (2007),

který poněkud nepřekvapivě zjistil, že slova jako potutelný, slynout a vilný jsou žákům nesrozumitelná. Pro kontext uvádíme, že např. slovo slynout má v korpusu SYN2020 (Křen a kol. 2020) 22 výskytů, náhodně vybrané referenční sloveso lajkovat má ve stejném korpusu 52 výskytů.

Změny v jazykovém vývoji mládeže mají významný vliv na způsob, jakým se učí cizí jazyky. S ohledem na nové technologie a komunikační trendy je důležité, aby výuka cizích jazyků reflektovala tyto změny. Zahrnutí moderních technologií a digitálních platforem do výuky může pomoci studentům lépe porozumět aktuálnímu jazykovému prostředí.

Důraz na komunikační dovednosti, jako je psaná a ústní komunikace přizpůsobená digitálnímu prostředí, může být také důležitým prvkem. Učitelé by měli být otevření různým jazykovým registrům, žargonům a novým slovům, které mládež používá, aby zajistili, že výuka bude relevantní a pro studenty přínosná. Také je důležité podporovat porozumění různorodosti jazyků a kultur, které přichází s globalizací a migrací.

Sociální interakce a živé konverzace by měly stále zůstat klíčovými aspekty výuky, ale měla by se k nim přidat i výuka digitálních jazykových dovedností a porozumění specifickým aspektům komunikace mladých lidí v dnešní době. Integrace těchto prvků do výuky cizích jazyků může pomoci studentům lépe porozumět a efektivně komunikovat v různých jazykových kontextech.

B. Niesporek-Szamburská (2010a, 2010b, cit. dle Štěpáník, 2020) vymezuje tyto základní znaky komunikace třináctiletých dětí:

- rychlá výměna krátkých replik,
- interaktivnost a dialogičnost komunikace,
- eliptičnost a zkratkovitost,
- vizuálnost,
- prolínání mluveného a psaného kódu,
- kreativita (prolamování normy, jazykový humor, intertextovost),
- specifická slovní zásoba (zkratky, neologismy, okazionalismy, anglicismy).

Na specifika komunikace dětí reagují i doplňkové deskriptory Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Goodier a Szabo, 2018), jakožto závazné dokumenty evropské jazykové politiky.

2.2 Vícejazyčnost – specifika plurilingvismu

Vyučující se v evropském jazykovém prostoru mohou opírat o Společný evropský referenční rámec pro jazyky a dokumenty Rady Evropy týkající se jazykového vzdělávání a vzdělávání učitelů. V nejnovějším dokumentu s názvem *Common*

European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2018) se oproti původnímu a stejně laděnému dokumentu z roku 2001 hojně objevuje termín plurilingvismus, který je definován jako individuální a proměnlivá kompetence uživatele jazyka (str. 30, překlad L. Krahula Doleží). Vzhledem k tomu, že nejnovější dokument na svůj překlad teprve čeká, není zřejmé, který z termínů se ujme v českém jazykovém prostředí, tzn. zda budeme používat termín vícejazyčnost, či mnohojazyčnost, či zůstaneme-li u plurilingvismu. Zároveň je nutné podotknout, že v minulosti se objevily termíny, jež mají k termínu plurilingvismu velmi blízko. Na tomto místě uvedeme např. termín jazykové multi-kompetence Viviena Cooka, který jej definuje jako „celkový systém myslí a komunity, v nichž se používá více než jeden jazyk“ (Cook, 2016, str. 3, překlad L. Krahula Doleží). Užitečný přehled vývoje terminologie a podrobné rozlišení jednotlivých termínů souvisejících s vícejazyčností a především pak s plurilingvismem nabízí Piccardo (2016). Vícejazyčnost se týká jak žáků, s nimiž pracujeme, tak vyučujících. Často se totiž týká kompetencí, jež by měli vyučující (nejen) cizích jazyků mít, viz např. Klečková a kol. (2019) s vícejazyčností počítají v kompetenčním rámci pro učitele cizích jazyků při plánování výuky, v komunikaci s rodiči a směrem k širší veřejnosti a v neposlední řadě v oblasti profesního rozvoje vyučujících.

V souvislosti s podporou druhých jazyků se čím dál častěji hovoří o nutnosti podpory všech jazyků v mysli dítěte, nejen toho cílového. V dnešní době jsou všechny děti v podstatě dětmi plurilingvními. Učí se více než jeden cizí jazyk, ovládají navíc variety jazyka mateřského, např. dialekt, žargon a jazyky spjaté s fungováním v určitých komunitách (Aalto a kol., 2015). To vše je součástí unikátního jazykového repertoáru každého z nás, ze kterého můžeme profitovat, pokud tento systém podpoříme jako celek. Abychom jej ale mohli podpořit, musíme vědět, jak funguje a jak vlastně čeština jako druhý jazyk může vypadat právě u dětí s OMJ. S tím nám často mohou pomoci vědecké studie, zejména pak z oblasti neurolingvistiky a psycholingvistiky. Je však zřejmé, že výzkum vícejazyčných mluvčích je pro obě disciplíny výzvou, neboť do hry vstupuje mnohem více faktorů než u osvojování mateřského jazyka a tento výzkum je v podstatě ve svých počátcích. Podobně je na tom výzkum v oblasti češtiny jako mateřského jazyka, jenž je zaměřen téměř výhradně na předškolní věk (viz např. Saicová Římalová, 2013 a 2016; Kadlecová a kol. 2014, Smolík a Seidlová Málková 2014, Smolík a Bláhová 2017 apod.) a u starších věkových kategorií je výzkumů málo (viz např. Kurfürstová, Šafratová a Doleží 2020). Podobně raritní jsou i souhrnná pojednání o češtině jako druhém či cizím jazyce, ať už jde o její osvojování nebo interakci s dalšími jazyky u vícejazyčných jedinců (viz např. Bordag 2015, Doleží 2020 apod.)

Zdá se tedy, že výraznou oporu ve výzkumech, alespoň co se češtiny jako

mateřského i jako druhého jazyka týče, nemáme k dispozici. V této části příspěvku uvedeme tedy pouze jakési minimum, o které je možné se opřít. Obecně platí, že jazyky nefungují odděleně, ale ve vzájemné interakci, kterou můžeme, ale nemusíme vždy pozorovat. Kdykoliv je totiž aktivován jeden jazyk, jsou aktivovány jazyky všechny. Schmid (2019) uvádí, že jazykové subsystémy vícejazyčných jedinců neexistují odděleně, ale jsou propojeny na více úrovních a jejich použití vždy vyústí v určitou dávku stimulace. Takovýto podpůrný systém nemají např. pianisté nebo hráči tenisu, kteří nemohou trénovat svoje specializované dovednosti skrze spřízněné aktivity stejným způsobem. Jedná se o propojení jazykových subsystémů a aktivita a dostupnost každého subsystému existuje v podobě komplexních vzorců procesů spjatých s vybavováním si z paměti, potlačením a interakcí. Byla by tedy škoda nevyužít možnosti stimulace cílového jazyka skrze jazyky další.

Klíčovou roli hraje v našich životech bezpochyby jazyk mateřský. Jednak začíná obývat naši mysl jako jazyk první, jednak bývá nejčastěji spojován s intimitou a emoční blízkostí typicky spjatou s maminkou, příp. další pečující osobou. Děti s odlišným mateřským jazykem, které jsou součástí našeho školního systému, svým mateřským jazykem obvykle mluví pouze v domácím prostředí. Často nevíme, v jakém je mateřský jazyk stavu, co se stupně osvojení týče, protože se může jednat o jazyk, který vůbec neznáme a ke kterému se nemůžeme dostat. A i kdybychom ho znali, nedokážeme posoudit, zda je s jeho vývojem vše v pořádku. Často bývá, zejména v případě nově příchozích žáků a studentů, jazykem s největší kognitivní silou, zvláště pokud už žáci navštěvovali nějaké školní zařízení ve svých domovech. V tomto případě je nasnadě pokusit se vymyslet, jak využít tuto sílu ve prospěch žáků samotných a zejména pak cílového jazyka češtiny, tedy češtiny jako jazyka druhého. Zároveň však nesmíme zapomínat, že každý jazyk hraje v životě žáka či studenta nějakou roli a že s jeho případnou ztrátou nebo zapomením může dojít ke ztrátám mnohem větším. Obavy z toho, že podporou mateřského jazyka u dětí s odlišným mateřským jazykem oslabíme cílový jazyk, tedy češtinu jako jazyk druhý, jsou neodůvodněné a liché (Sedivy, 2022), obvykle totiž dochází k přesunu dominance, tzn. dominantním se stává jazyk druhý (Paradis, 2007).

Murahata, Murahata a Cook (2016, str. 27–28) přirovnávají osvojování jazyků k přilévání tekutin různých barev do lahve. Nevíme, jak se výsledná směs vybarví. Bude to záležet na pokročilosti v jazycích a na blízkosti či vzdálenosti jednotlivých jazyků. Jisté je však, dle autorů, jedno – původní kapalina už nebude stejná. Podobně se i Cook (2005 in Scott, 2016, str. 445) snaží uchopit pomocí metafory, co se děje v mysli člověka, který se učí další jazyk. Nejedná se podle něj pouze o to, že přistavím nový pokoj nebo nástavbu ke stávajícímu obydlí, ale jedná se o kompletní přestavbu celého obydlí. Výuka druhých či cizích jazyků je součástí tohoto obydlí a této přestavby (Scott, 2016, str. 459). Domníváme se, že i výukové materiály tedy

buď mohou přispět ke stavebním pracím právě změnou náhledu a zdůrazněním důležitosti jedinečnosti jazykového obydlí každého z nás. Nejnovější učebnice češtiny jako druhého jazyka *Paráda! Učíme se česky* (Převrátlová a kol., 2023) na tuto novou perspektivu reagují. V úvodu k učebnici (str. 5) se píše: „V učebnici je použita pouze čeština, práce se slovníkem či překladatelem však není vyloučena. Žáci jsou dále vyzýváni k přemýšlení o dalších jazycích, které znají, a jejich porovnávání s češtinou, v souladu s principy didaktiky mnohojazyčnosti.“ Jiné publikace se k možnostem využití jazykového repertoáru studujících buď nevyjadřují vůbec, nebo pouze v rámci diskuse o výhodách či nevýhodách využití zprostředkujícího jazyka (Holá 2011, Hrdlička 2020). Je možné, že implicitně s přítomností a aktivitou více jazyků počítají, a to v režii každého vyučujícího, ale vyučující ani žáky či studenty k jejímu využití obvykle explicitně nevedou.

Pokud se vyučující chtějí v oblasti podpory vícejazyčnosti vzdělávat, mají k dispozici metodické příručky, jako např. *Learning Environments where Modern Languages Flourish* (Jonas a kol., 2020), které jsou publikovány na platformě Evropského centra pro moderní jazyky při Radě Evropy (European Centre for Modern Languages at the Council of Europe). V neposlední řadě jsou dostupné i rozsáhlejší publikace, jako např. *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (Piccardo a kol., 2022) a *School experience of plurilingual students. A multiple case study from Iceland* (Emilsson Pešková, 2021), z jejichž názvů jednoznačně vyplývá nové nastavení.

3. Autonomie

V návaznosti na individuální přístup ve výuce jazyků je nutné zabývat se i podporou autonomie každého žáka či studenta. Autonomii žáka lze definovat jako jeho schopnost řídit svůj vlastní učební proces, od stanovení vlastních cílů po výběr učebních strategií, které nejlépe odpovídají jeho potřebám (Little a kol. 2017). Tato schopnost je zvláště důležitá ve vícejazyčném vzdělávacím prostředí, kde žáci často musí zvládat učení několika jazyků současně a přizpůsobovat se různým kulturním normám. Autonomie umožňuje žákům nejen aktivně se podílet na svém vzdělávání, ale také rozvíjet dovednosti potřebné k úspěšné adaptaci a integraci v multikulturních prostředích.

Little (1991) staví autonomii na tři základní pilíře, a to na dialog mezi učitelem a žákem, reflexi učebního procesu a užití cílového jazyka. Tyto pilíře formují základní rámec pro učební prostředí, které umožňuje žákům aktivně se podílet na svém vzdělávacím procesu a rozvíjet své jazykové dovednosti. Dialog v autonomní třídě pomáhá učiteli a žákům stanovit cíle výuky a reflektovat pokrok. K sebereflexi a sebehodnocení nabádají také některé výukové materiály, které obsahují kompo-

nenty vedoucí děti už od raného školního věku k tomu, aby ohodnotily, zda si něco pamatují, zda je např. lekce bavila apod., a to např. pomocí smajlíků, nálepek, razítek a dalších pomůcek, pokud ještě neumí číst a psát. Jakmile už pracujeme se čtenáři, kteří ovládají i písemnou podobu jazyka, často s tímto pracují učebnice, např. na konci lekcí. Do výuky lze zařadit i reflexní deníky. Jak vyučující, tak děti mají k dispozici i další sofistikované nástroje, jako např. *Evropské jazykové portfolio* jdoucí ruku v ruce s *Evropským referenčním rámcem* a jeho sebehodnotícími deskriptory. Přímo pro češtinu jako druhý jazyk byly vypracovány a adaptovány sebehodnotící deskriptory dostupné z webu cestina-pro-cizince.cz. Reflexi učebního procesu napomáhá také fyzické zobrazení učebního procesu pomocí plakátů či prezentací (Little a kol., 2017). Plakáty mohou sloužit k zachycení klíčových myšlenek nebo k zaznamenání skupinové práce a žáci je mohou průběžně přepracovávat a aktualizovat, což jim umožňuje sledovat vlastní pokrok (Schejbalová, 2023).

Autonomní třída klade důraz na maximální používání cílového jazyka ve výuce. Tento princip podporuje nejen rozvoj jazykových dovedností, ale také studentům umožňuje využívat jazyk jako nástroj pro další učení. Úkolem vyučujících v multikulturních třídách je podpořit autonomii jednotlivých žáků a pomoci jim tento proces reflektovat. Musíme si však uvědomit, že každý žák se musí sám stát tvůrcem svého „jazykového obydlí“ a je také na něm, jak se v novém bydlišti bude cítit. Není v silách žádného vyučujícího ani výukového materiálu plně rozvinout jazykový potenciál každého žáka. Co ale ovlivnit lze, je způsob, jakým žák či student sám bude rozvíjet svoje kompetence, a to nejen jazykové, neboť pouze on vnímá nejlépe svoje potřeby, co se jeho jazykového fungování týče – role jednotlivých jazyků v jazykové situaci, v níž se nachází. Tzn. měli bychom vědomě vést žáky a studenty k tomu, aby rozuměli jazykové situaci, jejíž součástí jsou, a aby vnímali, jaká je jejich lingvistická trajektorie, tzn. co mají, co se jazykového vývoje týká, za sebou, co potřebují, co je reálné a čemu má smysl se věnovat. Zde je opět nutné mít vzdělané a kvalifikované vyučující i tvůrce učebnic. Autonomie je oblíbeným přístupem napříč věkovými kategoriemi, od nižších tříd, viz např. Rayson (2021), až po vysokoškolské prostředí (např. Little 2020; Sedláčková, Chovancová a Bilová 2020; Šindelářová Skupeňová, 2023).

4. CLIL aneb kontext užívání cílového jazyka

Ve školním prostředí je významný také proces socializace do školního jazyka, který se týká adaptace dětí na jazykové prostředí ve škole a získávání jazykových dovedností potřebných k úspěšné komunikaci a interakci ve vzdělávacím prostředí. Jde o proces, během kterého se děti učí formálnímu jazyku používanému ve škole, včetně slovní zásoby, gramatiky a sociokulturních kompetencí. Tento

proces může být ovlivněn mnoha faktory, včetně sociálního prostředí, rodinných podmínek, věku a osobních predispozic. Proces socializace do školního jazyka může být velmi náročný, zejména pro děti, které mají odlišný mateřský jazyk než jazyk, kterým se vyučuje ve škole. Tématem socializace do školního jazyka se zabývá např. publikace *The Handbook of Language Socialization* (2011), v českém prostředí Šalamounová (2015).

V souvislosti s komunikací ve školním prostředí vidíme jako zásadní propojení češtiny jako druhého jazyka s českým školním kurikulem, a to jak napříč předměty českého školního kurikula, tak zejména v samotném předmětu český jazyk. Takové propojení nabízí metoda obsahově a jazykově integrované výuky (Content and Language Integrated Learning, dále CLIL). Tato metodika vzdělávání propojuje jazykovou výuku a osvojováním učebního obsahu předmětu nejazykového zaměření. V praxi to znamená, že žáci získávají vědomosti z nejazykových oblastí, jako jsou matematika, přírodopis nebo historie, v cílovém jazyce. Osvojují si cílový jazyk prakticky a konkrétně ve spojení s dalšími předměty. CLIL do výuky cílového jazyka přináší mnoho výhod, nejen pro žáky s OMJ, ale pro celý vzdělávací systém. Propojuje jazykové dovednosti s akademickým obsahem, vytváří inkluzivní učební prostředí a připravuje mladé studenty na úspěšné začlenění do české společnosti a kultury. Metody CLIL vedou nejen ke zlepšení jazykové kompetence, zvyšují také motivaci k učení se cílovému jazyku a mohou posílit žákovu autonomii (Buckingham a kol., 2022; De Smet a kol., 2019). Mohou žákům pomoci efektivně se zapojit do výuky v jiných předmětech a spatřit význam učení nového jazyka v konkrétním kontextu školní výuky. Přestože v České republice patří výuka napříč předměty a zařazení metody CLIL mezi priority jazykového vzdělávání (Baladová a Sladkovská 2009; Klečková 2014; Národní pedagogický institut 2017) a ve výuce cizích jazyků je úspěšně zavedená – pracuje s ní například hojně užívaná učebnicová řada *Project English* (Hutchinson, 1990) – v učebnicích češtiny jako cizího/druhého jazyka není dosud systematicky podporovaná. S inovací metodou CLIL přichází již zmiňovaná učebnice *Paráda! Učíme se česky* (Převrátilová a kol., 2023) zařazením oddílů „Čeština ve škole“ a „Český jazyk“ vždy na konci kapitoly, které cílí na přemostění propasti mezi základní jazykovou kompetencí a jazykem pro specifické účely, který školní předměty zahrnují. V každé kapitole této učebnice je zařazena část věnovaná jednomu předmětu, která slouží jako průnik s předměty jinými a také jako jisté zpestření a propojení různých předmětů s tematickým obsahem učebnice.

Zvláštní pozornost si však zaslouhuje samostatný předmět český jazyk a požadavky, jež kladou na žáky výstupy RVP, cílené primárně na rodilé mluvčí češtiny. Prvním zjevným problémem je využití gramatické terminologie. Ve výuce českého jazyka učebnice i vyučující tradičně pracují s terminologií českou (jako například

podstatné jméno, sloveso, číselná označení pádů 1–7, jednotné číslo apod.), zatímco učebnice pro dospělé nerodilé mluvčí se obvykle opírají o terminologii vycházející z latiny (substantivum, verbum, nominativ, singulár) z důvodu její internacionální povahy. Žák s OMJ se tedy může dostat do situace, kdy je paralelně vystaven dvěma systémům. Latinské terminologii z učebnic češtiny jako druhého jazyka, když se učí češtině jako druhému jazyku, a terminologii české v hodinách českého jazyka pro rodilé mluvčí. Tyto dva abstraktní systémy pak nedokáže účelně propojit. Předmět český jazyk navíc klade na žáky, ať už rodilé či nerodilé mluvčí, značné nároky po gramatické stránce jazyka. Žáci musí zvládnout abstraktní popis jazyka z hlediska morfologie, syntaxe i pravopisu a pro děti s OMJ představuje ovládnání lingvistické terminologie a metajazyka zvláště náročnou oblast. Proto je zapotřebí poskytnout žákům s OMJ určité lešení (ang. scaffolding) čili oporu v podobě představení českého gramatického systému a jeho popisu ve zjednodušené formě, zaměřené pouze na vybrané výstupy RVP. Obsah takové podpory je potřeba vystavět na tematicky známých oblastech, s nimiž se žák seznámil, například dle *Kurikula češtiny jako druhého jazyka*. Použitá slovní zásoba by měla odpovídat úrovni jazykové kompetence žáka s OMJ. To znamená, že teprve ve chvíli, kdy si žák již osvojí slovní zásobu a gramatické struktury potřebné ke zvládnutí určité komunikační situace, potažmo s ní spojené sociokulturní kompetence, se může věnovat další rovině jazykové abstrakce. Tak tomu je koneckonců i v případě českých dětí, které přicházejí do školy s rozvinutou jazykovou kompetencí, na které pak ve škole staví. Splnění těchto podmínek vystavením vhodného lešení může snížit kognitivní zátěž žáka s OMJ tak, aby si mohl osvojit předkládané učivo předmětu.

Praktickým příkladem může být výuka přívlastku shodného i neshodného v kontextu tématu stravování. Očekávanými výstupy dle *Kurikula pro češtinu jako druhý jazyk* jsou v oblasti slovní zásoby například názvy základních potravin a jídel, kategorie v jídelníčku, klasifikace jídel, základní fráze spojené s konzumací jídla, slovesa jako mít rád, potřebovat, snídat apod., z gramatiky vybíráme jako příklad znalost tvaru 1. pádu v jednotném a množném čísle či 4. pád ve spojení se slovesem *mít rád*. Na rovině sociokulturní by měl žák být obeznámen se situací ve školní jídelně, měl by se umět orientovat v jejím jídelníčku či znát zásady zdravého stravování¹. V komunikační výuce češtiny jako druhého jazyka tedy postupujeme od osvojení potřebné slovní zásoby k jejímu užití v kontextu školní jídelny, kde žáci potřebují také určité gramatické struktury jako např. 4. pád pro žádost o jídlo. Teprve poté se mohou žáci seznámit se syntaktickou funkcí jednotlivých slov ve slovních spojeních jako koprová omáčka či chleba s máslem. Takový postup v propojování komunikační kompetence s odbornou znalostí abstraktních pojmů předmětu

¹ Plný výčet očekávaných výstupů s. 26–28.

český jazyk využívá výše zmíněná učebnice *Paráda! Učíme se česky* (Převrátilová a kol., 2023). Pasáže „Český jazyk“ tematicky ukotvené dle *Kurikula pro češtinu jako druhý jazyk* na odpovídající úrovni jazykové kompetence (nyní hovoříme o úrovni začátečnické) mohou sloužit i jako samostatný doplněk vyučujícím předmětu český jazyk, kteří učí smíšené třídy s rodilými i nerodilými mluvčími.

5. Závěrečné poznámky

Studie opakovaně potvrzují, že nejdůležitějším faktorem pro úspěšné osvojení si druhého či cizího jazyka je motivace. Ta patří mezi základní faktory (Dörnyei & Skehan, 2003; Ellis, 2008), nepředstavuje statický, neměnný jev, jde naopak o dynamický proces, jenž se v průběhu času může výrazně proměňovat vlivem mnoha různých faktorů. Na těchto proměnách se významně podílejí mimo jiné také vyučující, výukové materiály i obsah výuky (Dörnyei a Ushioda, 2011). V jazykové výuce, od jejího zahájení až k ukončení jazykového kurzu, lze uplatnit desítky motivačních strategií, od probuzení motivace na začátku, k jejímu udržování v průběhu výuky až po zpětné hodnocení pokroku a průběhu učebního procesu. Vyučující se mohou inspirovat praktickým návodem, jak žáky úspěšně motivovat, například u Dörnyeie (2001; 2019).

Kromě podpory motivace jsou základními pilíři efektivního vzdělávání přijetí rozmanitosti a podpora inkluze. Začínající češtinář přichází do prostředí s nebyvalou mírou kulturní a jazykové rozmanitosti, v níž se navíc odráží povaha současné komunikace žáků, včetně těch s OMJ. Výuka druhých či cizích jazyků prochází v dnešním globalizovaném a digitalizovaném světě dynamickou transformací. Vyučující může využít možností, které skýtá snadná dostupnost informací a zdrojů. Podporou otevřené komunikace, motivace, autonomie a vícejazyčnosti svých žáků mohou češtináři vytvořit inkluzivní třídy, kde má každé dítě příležitost prospívat a uspět, i přes překážky, kterým zejména žáci s OMJ ve výuce českého jazyka čelí.

Je evidentní, že kvalita výuky, výukových metod a výukových materiálů musí jít ruku v ruce s adekvátním vzděláváním učitelů v oblasti výuky češtiny jako druhého jazyka, plurilingvismu a autonomie. U absolventů oborů učitelství zaujímají kompetence v oblasti znalosti cizích jazyků, kompetence digitální a interkulturní zásadní místo (Bořkovec, 2023, str. 12). Modráček a kol. (2023, str. 10) ve svojí tematické zprávě uvádějí, že ve třetině škol žádný z vyučujících češtiny jako druhého jazyka nemá příslušné vzdělání. Domníváme se, že tento nedostatek lze kompenzovat zájmem vyučujících se v oblasti integrace a inkluze žáků s OMJ posouvat a rozvíjet. Jde rovněž o jakési přenastavení mysli a přehodnocení stereotypů, jež výuku druhých a cizích jazyků často provázejí, tzn. změna náhledu

monolingvního na plurilingvní a podpora holistické jazykové identity (Aalto a kol., 2015). U dětí budou hrát stále zásadní roli rodiče, v jazykovém rozvoji pak obzvlášť jejich náhled na jazykovou situaci. Není však důvod, proč již od raného věku nevést děti k všímavosti a citlivosti ke svým jazykům a k převzetí zodpovědnosti za svůj jazykový růst. Inspirací nám mohou být děti samotné a naprostou nutností a samozřejmostí je pak spolupráce jak s dětmi, tak s jejich rodiči a školou (Schwartz a Verschik, 2013).

Literatura

- AALTO, E. et al. (2015). Diversity in majority language (language of schooling) learning. Supporting teacher education. Dostupné z: <https://maledive.ecml.at/Home/Projectdetails/tabid/3481/Default.aspx> [cit. 2023-08-24].
- BALADOVÁ, G.; SLADKOVSKÁ, K. (2009). Výuka metodou CLIL. Metodický portál: Články [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/2965/VYUKA-METODOU-CLIL.html> [cit. 2024-03-27]. ISSN 1802-4785.
- BORDAG, D. (2015). Míšení kódů, interference a role mateřského jazyka při osvojování jazyka cizího. In DOLEŽÍ, L. (ed.), *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince – předškolní věk*. s. 17–21. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/metodicke-materialy/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince---predskolni-vek-a307>
- BOŘKOVEC, M. (ed.) (2023). *Kompetenční rámec absolventa/absolventky učitelství. Společné profesní kompetence*. Praha: MŠMT.
- BUCKINGHAM, L. R.; FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M.; HALBACH, A. (2022). Differences between CLIL and non-CLIL students: motivation, autonomy and identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, s. 1-15. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2102641>
- COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES (2018). *Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Dostupné z: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- COOK, V. (2016). Premises of multi-competence. . In: COOK, V.; WEI, L. (eds.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. (s. 1–25). Cambridge: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (2021). Evaluating theoretical constructs underlying plurilingual pedagogies. The role of teachers as knowledge-generators and agents of language policy. In: PICCARDO, E.; GERMAIN-RUTHERFORD, A.; LAWRENCE, G. (eds.): *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*, (s. 112–129). New York: Routledge.

- DE SMET, A.; METTEWIE, L.; HILIGSMANN, P.; GALAND, B.; VAN MENDEL, L. (2019). Does CLIL shape language attitudes and motivation? Interactions with target languages and instruction levels. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, s. 1-20. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1671308>
- DOLEŽÍ, L. (2020). L2 English as a Backup for L3 Czech. *CASALC Review. Česká a slovenská asociace učitelů jazykových center na vysokých školách*, roč. 10, č. 2, s. 15-24. ISSN 1804-9435. Dostupné z: [doi:10.5817/CASALC2020-2-2](https://doi.org/10.5817/CASALC2020-2-2).
- DOLEŽÍ, L. (ed.) (2017). *Specifické poruchy učení a čeština jako druhý/cizí jazyk. Příručka pro lektorky a lektory*. Praha: AUČCJ. ISBN 978-80-270-3186-3.
- DOLEŽÍ, Linda (ed.). (2016). *Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince*. Praha: Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. ISBN 978-80-270-1054-7.
- DOLEŽÍ, L. (ed.). (2015). *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince - předškolní věk. Příručka pro lektorky a lektory*. Praha: AUČCJ. ISBN 978-80-260-7506-6.
- DOLEŽÍ, L. (ed.). (2014). *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (mladší školní věk). Příručka pro lektorky a lektory*. Praha: AUČCJ. ISBN 978-80-260-5587-7.
- DOLEŽÍ, L. (2020). L2 English as a Backup for L3 Czech. *CASALC Review. Česká a slovenská asociace učitelů jazykových center na vysokých školách*, roč. 10, č. 2, s. 15-24. ISSN 1804-9435. Dostupné z: [doi:10.5817/CASALC2020-2-2](https://doi.org/10.5817/CASALC2020-2-2).
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2019). Task motivation: What makes an L2 task engaging? In Z. Wen & M. J. Ahmadian (Eds.), *Researching L2 task performance and pedagogy: in honour of Peter Skehan* (s. 53-66). John Benjamins Publishing Company. Dostupné z: <https://doi.org/10.1075/tblt.13.04dor>
- DÖRNYEI, Z.; SKEHAN, P. (2003). Individual differences in second language learning. In DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, s. 589-630.
- ELLIS, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- EMILSSON PEŠKOVÁ, R. (2021). *School experience of plurilingual students: A multiple case study from Iceland*. Doktorská práce. University of Iceland, Island.
- JONAS, J. et al. (2020). *Learning environments where modern languages flourish*. Dostupné z: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Learningenvironmentswhereforeignlanguagesflourish/tabid/1865/Default.aspx> [cit. 2023-08-24].
- GOODIER, S.; SZABO, T. (2018). *Collated representative samples of descriptors*

- for young learners (Ages 7-10) and (Ages 11-15). Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors>
- HOLÁ, L. (2011). Zprostředkovací jazyk ve výuce češtiny pro cizince - ano či ne? Dostupné z: <https://www.czechstepbystep.cz/zprostredkovaci-jazyk-v-hodinach-cestiny-pro-cizince-ano-ci-ne>
- HRDLÍČKA, M. (2020). Kapitoly o češtině jako jazyku nemateršském. *Studia Philologica Pragensia*. Praha: Karolinum.
- HUTCHINSON, T. (1990). *Project English. Student's book. 1*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- JIROUTOVÁ, M.; KENDEROVÁ, K; TITĚROVÁ, K. (2022). *Průvodce světem vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na SŠ*. Praha: META
- KADLECOVÁ, A.; NAGY, M.; MERTINS, B.; DONEVSKA, S. (2014). Identifikace konstituentů kompozit u předškolních dětí. *Naše řeč*, 97(3), s. 146–165.
- KLEČKOVÁ, G. (2014). Kompetence učitelů pro CLIL. Metodický portál: Články [online], 21. 01. 2014, [cit. 2024-03-26]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/18171/KOMPETENCE-UCITELU-PRO-CLIL.html>. ISSN 1802-4785.
- KLEČKOVÁ, G.; HANUŠOVÁ, S.; PÍŠOVA, M.; JANÍKOVÁ, V., ORLOVA N., MAŠKOVÁ, N., KOURZKI, A.; KOLMAŠOVÁ, I. (2019). *Rámeček profesních kvalit učitele cizího jazyka*. Praha: NÚV.
- KOSTEČKA, J. (2007). Ke slovní zásobě gymnazistů. *Český jazyk a literatura*, č. 3, 2007-8.
- KŘEN, M.; CVRČEK, V.; HENYŠ, J.; HNÁTKOVÁ, M.; JELÍNEK, T.; KOCEK, J.; KOVÁŘÍKOVÁ, D.; KŘIVAN, J.; MILIČKA, J.; PETKEVIČ, V.; PROCHÁZKA, P.; SKOUMALOVÁ, H.; ŠINDLEROVÁ, J.; ŠKRABAL, M. (2020). SYN2020: reprezentativní korpus psané češtiny. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>
- Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání. [online] Cit. 20. 5. 2024. <https://cizinci.npi.cz/kurikulum/>
- KURFÜRSTOVÁ, P.; ŠAFRATOVÁ, I.; DOLEŽÍ, L. (2020). Acquisition of polarity items in Czech children: An experimental study. *Crossroads: A Journal of English Studies*, 30, s. 39–56. Dostupné z: <https://doi.org/10.15290/CR.2020.30.3.03>
- LITTLE, D. (2020). Plurilingualism, learner autonomy and constructive alignment: A vision for university language centres in the 21st century. *Language Learning in Higher Education. Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)*, 10(2), s. 271–286.
- LITTLE, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- LITTLE, D. G.; DAM, L.; LEGENHAUSEN, L. (2017). *Language learner autonomy: theory, practice, and research*. Bristol: Multilingual Matters.

- LOLLOK, M. (2015). Přípravenost vzdělávat žáky s odlišným mateřským jazykem jako pedagogická kompetence: specializace i všestrannost. Mendelova univerzita v Brně. ISBN 978-80-7509-287-8.
- MURAHATA, G. & MURAHATA, Y. & COOK, V. (2016). Research questions and methodology of multi-competence. 10.1017/CBO9781107425965.002.
- MODRÁČEK et al. (2023). Integrace a vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka se specifickým zřetelem k integraci a vzdělávání dětí a žáků z Ukrajiny. Tematická zpráva 2022/2023. Praha: Česká školní inspekce.
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT (2017). Koncepte jazykového vzdělávání 2017–2022. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/ntopics/manual-nahrane/Koncepte_jazykového_vzdelavani_PV_compressed.pdf
- NOSÁLOVÁ, B. et al. (2020). Učíme češtinu jako druhý jazyk - průvodce pro učitele. META, Praha.
- PARADIS, J. (2007). Second Language Acquisition in Childhood. In: HOFF, E.; SHATZ, M. (eds.): Blackwell Handbook of Language Development. Oxford: Blackwell.
- PICCARDO, E. (2016). Plurilingualism: Vision, Conceptualisation, and Practices. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (eds.), Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education. Toronto: Springer, s. 1–19.
- PICCARDO, E.; GERMAIN-RUTHERFORD, A.; LAWRENCE, G. (2022). The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education. London: Routledge.
- PŘEVŘÁTILOVÁ, S.; BULEJČÍKOVÁ, P.; DVORSKÁ, V.; ŠORMOVÁ, K.; ŠVÍBKOVÁ, Z. (2022). Paráda! Učíme se česky. Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova.
- RAYSON, C. (2021). Learner Autonomy: What you need to know. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/01/29/learner-autonomy/>
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2013). Když začínáme mluvit... Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte. Praha: Varia.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2016). Osvojování jazykem dítětem. Praha: Karolinum.
- ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2015). Socializace do školního jazyka. Brno, FF MU.
- SCHEJBALOVÁ, Z. (2023). Plakát jako motivace studia dalšího cizího jazyka. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*. 1873-, roč. 148, č. 1, s. 37-41.
- SCHMID, M. S. (2019). Frequency and recency – the impact of amount of use and length of residence on L1 attrition. In SCHMID, M. S.; KÖPKE, B. (eds.): The Oxford Handbook of Language Attrition. Oxford: Oxford University Press.
- SCHWARTZ, M.; VERSCHIK, A. (2013). Successful Family Language Policy. Parents, Children and Educators in Interaction. Multilingual Education. London: Springer.

- SCOTT, V. M. (2016). Multi-competence and language teaching. In: COOK, V.; WEI, L. (eds.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*, (s. 445–460). Cambridge: Cambridge University Press.
- ŠEBESTA, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Univerzita Karlova.
- SEDIVY, J. (2021). *Memory Speaks. On Losing and Reclaiming Language and Self*. Harvard: Harvard University Press.
- SEDLÁČKOVÁ, K.; CHOVANCOVÁ, B.; BILOVÁ, Š. (eds.) (2020). *The Teacher's Role in Developing Learner Autonomy*. Hong Kong: Candlin & Mynard ePublishing. The Brno Collection. ISBN 978-1-6592-7135-5.
- ŠINDELÁŘOVÁ SKUPEŇOVÁ, M. (2023). The story of becoming an autonomous learner: a case study of a student's learning management. *Language Learning in Higher Education*, 13(1).
- SMOLÍK, F.; BLÁHOVÁ, V. (2017). Comprehension of verb number morphemes in Czech children: Singular and plural show different relations to age and vocabulary. *First Language*, 37(1), s. 42–57. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0142723716673954>
- SMOLÍK, F.; SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.

Linda Krahula Doleží

Masarykova univerzita
linda.dolezi@cjv.muni.cz

Silvie Převrátilová

Univerzita Karlova
silvie.prevratilova@ff.cuni.cz

Kateřina Šormová

Univerzita Karlova
katerina.sormova@ff.cuni.cz

**APLIKACE
APPLICATIONS**

PRAKTICKÉ VYUŽITÍ AKTIVIZAČNÍCH METOD V KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÉ SLOŽCE PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Practical Use of Activation Methods in Teaching Communication and Stylistics Components of the Czech Language in Primary School

Veronika Vršecká

Abstrakt: V praxi je důležité dbát na rovnoměrné zastoupení komunikační a slohové složky v předmětu český jazyk a nezaměřovat se zejména jen na gramatickou část jazyka. Cílem vyučování českému jazyku je rozvíjet schopnost komunikace, jež bude úspěšná a kultivovaná. Článek se zabývá praktickým využitím aktivizačních metod v rámci slohové a komunikační složky předmětu český jazyk a literatura na 1. stupni základní školy. Tyto inovativní metody se jeví jako vhodný doplněk k tradičním metodám, jelikož ve srovnání s nimi dochází u žáků k osvojování odlišných kompetencí.

Klíčová slova: aktivizační metody; základní škola; komunikační a slohová výchova; aktivizace

Abstract: In practice, it is important to ensure an even representation of the communicative and stylistic components in the Czech language course and not to focus only on the grammatical part of the language. The aim of teaching the Czech language is to develop the ability to communicate in a successful and sophisticated manner. The article deals with the practical use of activation methods in the context of the essay and communication component of the subject Czech language and literature at the first stage of primary school. These innovative methods seem to be a suitable complement to traditional methods, since in comparison with them pupils acquire different competences.

Key words: activation methods; primary school; communication and vocabulary education; activation

1. Slohová a komunikační výchova v předmětu český jazyk a literatura

Vzdělávací obor *Český jazyk a literatura* je komplexního charakteru a obsahuje tři základní složky: *Komunikační a slohová výchova*, *Jazyková výchova* a *Literární výchova*.¹ Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* ve výchovně-vzdělávacím procesu zaujímá stěžejní postavení (RVP ZV, 2023). I přes žádoucí prolínání uvedených složek vypovídá praxe ve výchovně-vzdělávacím procesu o převaze *Jazyka a jazykové komunikace*, čímž značně upozaduje zbylé dvě uvedené. I přes patrnou důležitost jazykové složky předmětu by nemělo docházet k opomíjení literatury a slohu v praxi. V hodinách českého jazyka a literatury je nemyslitelné od sebe oddělovat jednotlivé složky předmětu. Sepětí jazyka a literatury v rámci jednoho předmětu má totiž své opodstatnění. Vychází ze skutečnosti, že obě složky předmětu jsou založeny na práci s jazykovým materiálem (Čechová – Styblík, 1989, s. 16). Učitelé by měli usilovat o celostní přístup k textu, jelikož zahrnuje nejen respektování literárního textu v jednotě jeho stránky ideově estetické a jazykové, ale poskytuje příležitost výchovného působení na žáky (tamtéž, 1989, s. 17).

Základ veškeré práce při vyučování češtině by měl být na bázi komunikačního pojetí výuky, v jehož kontextu se hovoří o kultivaci žákovy komunikační kompetence (Hájková, 2021, s. 7). U žáků je zapotřebí dbát na dobrou úroveň jazykového projevu, jakožto produktu jazykové komunikace, a neustále usilovat o jeho rozvoj. Využíváním komunikačních metod ve vyučování zároveň dochází k posilování sociálních, tvůrčích, prezentačních a kognitivních dovedností. Dalším přínosem je i posílení snahy učitele o vytváření zdravého klimatu ve třídě a podporující komunikace, jež by měla být přátelská, svobodná, vyvážená, rovná, nemanipulující a neměla by být zdrojem stresu (Čapek, 2015, s. 264). Hlavním cílem edukátorů uchopit vlastní vyučovací obsah komunikačně by se měl projevit i ve vyučování gramatické. Žák má vždy vědět důvody seznámení s daným jazykovým jevem, jeho využití a funkci v komunikaci, čímž se plní cíl účelovosti (Hájková, 2021, s. 7). Z pohledu na formativní stránku komunikační a slohové výchovy zjišťujeme, že jazyk a psychika se navzájem úzce dotýkají. Zde vycházíme z přesvědčení, že sloh je vázán na vlastnosti jednotlivců a má-li vyučování slohu formovat žádoucí rysy osobnosti jedince, musí to být v souladu s jeho psychikou (Čechová, 1998, s. 80).

¹ Názvy jednotlivých složek jsou uvedeny s velkými písmeny dle RVP ZV, 2023.

2. Využití aktivizačních metod ve slohové a komunikační výchově

Ve slohové výchově se nabízí značná tematická rozmanitost a možnost střídání aktivit. Aktivitu mohou projevit všichni žáci, přičemž pasivita není žádoucí (Čechová, 1998, s. 81). Použití aktivizačních metod staví na definici nebo uvědomění si vlastních hodnot a postojů, přičemž učí schopnosti vyjadřovat se a obhajovat (Sieglová, 2019, s. 83). Zmíněné metody se mohou jevit jako edukačně podporující, jelikož dochází k posílení schopnosti kritického myšlení a v rámci slohové výchovy se naskýtá možnost svobody projevu a osobitosti vyjadřování. Souvztažnost mezi slohovým vyučováním a využíváním aktivizačních metod lze spatřit i v podpoře samostatnosti. Právě schopnost samostatného projevu s žádoucími kvalitami je cílem vyučování slohu.

Jedním z výstupů *Komunikační a slohové výchovy* je dle RVP ZV, (2023) rozvoj mluveného projevu. S prohlubováním komunikačních dovedností souvisí pozitivní účinky skupinové práce, jež ve svém výzkumu předkládají Rashtchi a Beiki (2015). Zároveň dokládají tvrzení, že aktivity zaměřené na psaní by mohly zvýšit soustředění a přesnost práce studenta.

V ukázce č. 1 představuje *banka nápadů* evokační metodu. V porovnání s klasickým brainstormingem je její výhodou to, že i žáci, kteří nevyužívají nebo nedostanou příležitost nahlas pronést svůj názor či myšlenku, se mohou neomezeně vyjádřit bez obavy negativní zpětné vazby.

Metoda *volného psaní*, jež je uvedena v ukázce č. 2, vychází z principu *brainstormingu* a je založena na principu deníkového záznamu (Sieglová, 2019, s. 84). Umožňuje žákům získat dovednosti potřebné pro vlastní tvorbu textu. Při využití této metody mohou zažít úspěch i žáci se slabším písemným projevem. Cílem není hodnocení gramatické správnosti nebo koheze textu, nýbrž dovednost spontánního plynulého psaní. Všechny myšlenky, které žák napíše, jsou předem pokládány za správné. Napsaný text je soukromý a není potřeba ho s nikým veřejně sdílet (Sieglová, 2019, s. 84). Při této aktivitě u žáka dochází k rozvoji vnímání, myšlení, pozornosti a citění (Čapek, 2015, s. 319). Tato metoda však vyžaduje trénink, jelikož plynulý záznam vlastních myšlenek je aktivita vyžadující určitou dávku úsilí a introspekce. Metoda se doporučuje u žáků, jež mají již pevně ukotvenou znalost grafému a psaní pro ně není příliš namáhavé. Vhodným navázáním na uvedenou metodu může být *burza nápadů* nebo se rovněž hodí jako příprava na rozbor textu zaměřeného na podrobnou analýzu a zpracování výstupů (Sieglová, 2019, s. 84).

Neoddělitelnou součástí obou zmíněných aktivizačních metod je následná diskuze, do které žáci přispějí svými nápady, myšlenkami a postřehy. V rámci této spolupráce není vyloučen vznik dalších nápadů.

3. Praktické využití aktivizačních metod

Ukázka č. 1

Banka nápadů

Téma: *Na shledanou, vlaštovky*, Zdeněk Kriebel

Cíl: Žák definuje, dokáže si vybavit určité termíny, podpoří názor druhého.

Použitá aktivizační metoda: brainwriting

Délka trvání: 15 minut

Popis aktivity: Během vyučovací hodiny se žáci budou zabývat básní s podzimní tematikou s názvem *Na shledanou, vlaštovky* od Zdeňka Kriebela. V úvodu hodiny budou mít za úkol napsat na lístečky slova nebo kratší slovní spojení, která se jim vybaví, když se řekne slovo *podzim*. Počet lístečků je omezen, a proto každý žák dostane pouze dva. Když je žáci odevzdají, vyučující je rozprostře na lavici nebo připevní na tabuli tak, aby byly všem na očích, což je právě banka nápadů. Žáci mají za úkol vybrat právě ty lístky, jež se k tématu nejvíce hodí. S těmi pak dále budou pracovat. Potom učitel z paměti zarecituje zmíněnou báseň:

Na shledanou, vlaštovky
Zdeněk Kriebel

*Už se zrána chumlá léto
do mlhy jak do šály,
na drátech se švitořičky
zas už na jih smlouvaly...*

Neleť s nimi, zůstaň, léto!

*Zůstaň, jeřáb opláče to
červenými korály.
Do šátečků jinovatky
celou noc mu padaly.*

Úkolem žáků je nyní vrátit se zpět k lístečkům a rozhodnout se pro ty, které svým charakterem významově nejvíce korespondují s básní. Potom učitel celou báseň s žáky přečte znovu a metodou otázek a odpovědí si ujasní bližší význam básně a slov v ní.

Reflexe učitele: Žáci projevili velké zaujetí nabízenou aktivitou. Nejvíce je zaujala diskuze, při níž se měli rozhodnout, které lístečky vyřadí. Komunikovali spolu vhodným způsobem a s respektem k názoru ostatních.

Reflexe žáků: Žáci nejprve odpovídali na otázky kladené učitelem. S čím básněn souvisela? Co nového ses dozvěděl/a? Co už jsi věděl/a? Čemu bylo pro tebe obtížné porozumět? Co bys ses ještě chtěl/a dozvědět? Žáci odpověděli, že by je více zajímal způsob života stěhovavých ptáků, a chtěli vědět, jak vypadá jeřáb či jinovatka. Jelikož šlo většinou o žáky z dvojjazyčného prostředí, někteří z nich několika slovům neporozuměli. Vyučující použil k vysvětlení jednotlivých pojmů obrázky a interaktivní tabuli. Potom měli žáci za úkol ohodnotit aktivitu prostřednictvím emotikonu podle toho, jak se jim líbila. Měli na výběr mezi třemi možnostmi: usměvavý emotikon = aktivita mě zaujala, neutrální = moc mě nezaujala, mračící se emotikon = nebavila/nezaujala mě. Sedmnáct žáků volilo usměvavý emotikon, zbylí tři neutrálního. Nikdo z žáků ne zvolil poslední možnost.

Ukázka č. 2

Kdybych se ocitl/a...

Téma: *Bílé lekníny*, Claude Monet

Cíl: Žák dokáže popsat vlastní pocity, dokáže se vyjádřit vlastními slovy.

Použitá aktivizační metoda: volné psaní

Délka trvání: 10 minut

Popis aktivity: Vyučující vytiskne minimálně na formát A3 obraz *Bílé lekníny* od Claude Moneta a umístí ho na dobře viditelné místo. Další možností je obraz promítnout pomocí interaktivní tabule. Úkolem žáků je napsat vše, co si představují v situaci, kdyby se ocitli uvnitř obrazu. Mohou popsat své pocity, co vidí, co slyší apod. Cílem písemného projevu žáků je psát přesně tak, jak plují jejich myšlenky. Žáci text neopravují a ani se k němu zpětně nevracejí. Gramatická správnost při této aktivitě nehraje hlavní roli.

Reflexe učitele: Jelikož žáci nebyli na tuto aktivitu příliš zvyklí, pro mnohé byla potíž v psaní neustávat a psát pocity či myšlenky, jež se jim honí hlavou. Psaní postrádalo plynulost a žáci se následně vraceli zpět k již napsanému textu se záměrem kontroly správnosti a korekce případných chyb. Vhodným navázáním na uvedenou metodu může být *burza nápadů* nebo se rovněž hodí jako příprava na rozbor textu zaměřeného na podrobnou analýzu a zpracování výstupů (Sieglová, 2019, s. 84).

Reflexe žáků: Žáci dostali list, na němž uprostřed kruhu bylo napsané téma aktivity. V našem případě volně psaní. Kolem tématu byly vypsány výroky, jež se týkaly hodnocení aktivity. Výběr se sestával z následujících možností: *aktivita se mi líbila a bavila mě; potřebuji ještě další vysvětlení; tato aktivita mě nezaujala; potřebuji víc trénovat; vůbec jsem nepochopil/a smysl aktivity.* Úkolem žáků bylo zakroužkovat výrok, s nímž se ztotožňují. Pokud žádný takový nenašli, mohli připsat svůj vlastní či ten předtištěný doplnit vlastními poznámkami. Z celkového počtu dvaceti žáků dva zakroužkovali výrok, že je aktivita nezaujala. Další tři uvedli, že potřebují více trénovat. Všem zbylým se aktivita líbila a zaujala je.

Literatura

- ČAPEK, R. (2015): *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod.* Praha: Grada.
- ČECHOVÁ, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova.* Praha: ISV nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1989): *Didaktika češtiny.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HÁJKOVÁ, E. (2021): *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2023. [cit. 2023-10-19]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- RASHTCHI, M. – BEIKI, M. (2015): The effect of teacher-generated cooperative brainstorming versus learner-generated cooperative brainstorming on activating EFL learner's background knowledge in essay writing classes [online]. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, Vol. 5 (S2), s. 1218–1227. [cit. 2023-10-19]. Dostupné z: www.cibtech.org/sp.ed/jls/2015/02/jls.htm
- SIEGLOVÁ, D. (2019): *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století.* Praha: Grada.

RECENZE
REVIEWS

SERIÓZNE JAZYKOVÉ HRY

Serious Language Games

Radoslav Ďurajka

Metodická príručka *Seriózne jazykové hry* určite nebola inšpirovaná známym českým porekadlom „*Kdo si hraje, nezlobí*“ a ani z dôvodu problémov lektoriek „vyplniť svoje hodiny“. Táto publikácia je praktický, pútavý, ale hlavne nový príspevok v oblasti vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka, napriek tomu, že hry (jazykové, didaktické, vzdelávacie) sú bežnou súčasťou všetkých jazykových hodín. Táto publikácia ponúka nové, resp. inovované spôsoby zapojenia študentov do hier, ktoré nie sú primárne určené pre zábavu a oddych, ale možno nimi rozvíjať jednotlivé jazykové (komunikačné) zručnosti, podnecujú tvorivosť študentov a v neposlednom rade fixujú už osvojené vedomosti.

Vo výbere a tvorbe aktivít (hier), ktoré simulujú reálne komunikačné situácie, motivujú študentov k aktivite na vlastnom vzdelávaní a zároveň pomáhajú vytvárať pozitívnu a uvoľnenú atmosféru v triede, sa prejavuje jednak koncepcia vyučovania orientovaného na žiaka, ako aj činnostne zameraný prístup vo výučbe a komunikačno-pragmatický princíp vo vyučovaní. Prezentovaný súbor hier, cvičení a aktivít je tak vhodný pre rôzne jazykové úrovne (A1 – B2), rôzne vekové skupiny i všetky typy vzdelávacích inštitúcií, pretože ponúkajú pružnosť a možnosti prispôsobenia hier na konkrétne potreby ich študentov.

Jednotlivé hry a hrové aktivity sú v metodickej príručke rozdelené do niekoľkých častí: 1) Zahrievacie aktivity, 2) Hry na rozvoj a fixáciu slovnej zásoby, 3) Hry na fixáciu gramatických javov, 4) Hry na rozvoj písania (a pravopisu), 5) Konverzačné hry a hry na rozvoj hovorenia a počúvania s porozumením. V jednotlivých častiach sú aktivity zoradené podľa minimálnej požadovanej úrovne, čo však neznamená, že sa nedajú adaptovať na inú úroveň. Autorky si boli vedomé tejto skutočnosti, a preto pri mnohých cvičeniach dopĺňajú k odporúčanej úrovni aj znak +. Štruktúra každej časti je rovnaká. V opise hry je pod uvedením jazykovej úrovne uvedený čas potrebný na aktivitu, ktorý sa pri dištančnom vzdelávaní (ako aj pri väčších skupinách) zvyšuje. Nasleduje informácia o komunikačnej téme, ku ktorej sa hra viaže, no podľa potreby sa dá jednoducho modifikovať. Informácia o didaktickom ciele (cieľoch) zdôrazňuje precvičované javy (lexikálne, gramatické či pravopisné) vďaka konkrétnej činnosti. Dôležitou informáciou je spôsob organizácie aktivity, teda či ide o párovú, skupinovú alebo hromadnú aktivitu, prípadne ich kombináciu; tento

údaj je doplnený aj o ideálny počet účastníkov hry. Mnohé hry sa ale dajú využiť aj pri individuálnej práci so študentom. Napokon každá hra obsahuje informáciu o tom, aké materiálne zabezpečenie a pomôcky budú potrebné počas jej trvania; výnimkou je prvá kategória hier, kam sú zaradené iba také aktivity, pri ktorých je potrebné mať k dispozícii len tabuľu a papier s perom. K väčšine hier je pripravený aj pracovný list, kartičky či iný doplnujúci materiál, ktorý sa nachádza v samostatnej časti na konci publikácie. **Pracovné listy** sú teda najrozsiahlejšou časťou príručky, ktorá minimalizuje zaťaženie vyučujúceho pri príprave na hodinu.

Hry sú pôvodné, autorské, časť je inšpirovaná spoločenskými hrami (napr. známe BINGO) a časť tvoria všeobecne známe jazykové hry. Treba vyzdvihnúť, že aktivity neboli zaradené do publikácie „od zeleného stola“, ale prešli procesom testovania a evaluácie (kognitívne aj afektívne aspekty hier) na viacerých pracoviskách, a to na Slovensku i v zahraničí.

Kniha začína so súborom tzv. warming-up aktivitami, ktoré majú za úlohu spríjemniť vstup do vyučovacej hodiny a zároveň by mali aktivovať myslenie a už nadobudnuté jazykové zručnosti študentov. **Zahrievacie aktivity** nie sú časovo náročné (ani na prípravu) a poskytujú rôzne možnosti implementácie do vyučovacieho procesu, t. z. možno ich použiť aj na začiatku, aj kedykoľvek počas vyučovacej hodiny, ale aj na záver. Poskytujú priestor na rozvoj krátko ústneho či písomného prejavu alebo aj upútavajú ich pozornosť pred akoukoľvek aktivitou, ktorá si vyžaduje koncentráciu. Napríklad aktivita s názvom *Idem k Zuzane na oslavu* je určená pre študentov na úrovni A1, zameriava sa na opakovanie akuzatívu a aktivizuje slovnú zásobu spojenú so zadanou témou.

Hry na rozvoj a fixáciu slovnej zásoby predstavujú jednoduché i zložitejšie hry na rozvoj slovnej zásoby. Autorky prinášajú rôzne kreatívne a interaktívne aktivity, z ktorých viaceré smerujú ku konkrétnemu komunikačnému zámeru (žiadosť, prosba...). Časť hier je zameraná aj na vnímanie sémantických vzťahov, napríklad hra *Antonýmá*. Výhodou týchto hier je ich flexibilita a prispôsobivosť rôznym vekovým skupinám a jazykovým úrovňami, keďže nie sú viazané na špecifickú tému. Mnohé aktivity síce majú za úlohu posilniť slovnú zásobu študentov, ale tvorbou súvislejšieho ústneho prejavu pomáhajú študentom zdokonaľiť sa aj v štruktúre jazyka (tzv. gramatika v praxi). Tento cieľ však naplno využíva nasledujúca časť – **Hry na fixáciu gramatických javov**. Cieľom týchto aktivít je, samozrejme, upevňovať daný gramatický jav a jeho použitie v komunikácii. Kreativita sa neobjavuje iba v úlohách, ale i v názvoch cvičení, napr. *Madonna krája mrkvu rýchlejšie než Rytmus*.

Hry na rozvoj písania (a pravopisu) majú primárny cieľ vytvoriť priestor na rozvoj písomne realizovanej komunikácie, prípadne jeho reprodukcie. Okrem stimulácie tvorivosti sa tu vyskytuje i prvok prežívania, napr. hra *Susedská nástenka*.

Pri hrách zameraných na písanie je predmetom nácviku vždy istý slohový útvar a pri pravopisných hrách zas pravopisný jav. V niektorých zadaniach sú stanovené lexikálno-sémantické okruhy alebo gramatické javy, ktoré má študent vo svojom texte uplatniť.

Posledná časť, **Konverzačné hry a hry na rozvoj hovorenia a počúvania s porozumením**, predstavuje aktivity zamerané na rozvoj komunikačných schopností, teda o formuláciu lexikálne a gramaticky adekvátnych viet vzhľadom na komunikačný cieľ. Autorky sa venujú rôznym aspektom a typom komunikácie, zdôraznená je však interakcia medzi študentmi, čo prispieva k zrealneniu a zefektívneniu procesu. Ak sú hry viazané na uplatnenie gramatického javu, je vždy explicitne uvedený v celi hry.

Metodická príručka **Seriózne jazykové hry** prináša zaujímavý koncept so širokou škálou hier, jasnou štruktúrou, zrozumiteľnými návodmi a nespochybniteľným uľahčením práce. Siahnu po nej učitelia, ktorí hľadajú overené, rôznorodé, zábavné a ľahko aplikovateľné aktivity na posilnenie jazykových a komunikačných zručností svojich študentov. A čitatelia recenzie, ktorí chcú zistiť, čo je kebyológia, ktorá je tabu hláska, alebo prečo je 5x5x5 jazykové a nie matematické cvičenie, túto knihu tiež nenechajú bez povšimnutia.

Literatúra

GÁLISOVÁ, A. – ISMAIL GABRÍKOVÁ, A. – MOŠAŤOVÁ, M. (2021): *Seriózne jazykové hry*. Banská Bystrica: Belianum, vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela.

POHÁDKOVÝ SLOVNÍČEK

Fairy-tale Dictionary

Ladislav Janovec

V roce 2020 vydalo nakladatelství SPN *Pohádkový slovníček*, za jehož zrodem stojí lingvistka (lexikoložka a lexikografka) Olga Martincová, Ludmila Kořenářová a ilustrátorka Petra Tatičková. Nápad vzešel z potřeb projektu čtecích babiček a dědečků, na kterém se Olga Martincová jako čtecí babička podílí, neboť slovní zásoba pohádkových knížek, ale i některých starších nepohádkových knížek pro předškolní děti bývá plná slovní zásoby, již lze označit jako periferní nebo jako součást rozšířeného centra.

Publikace je tedy určena především pro dospělé, kterým pomůže rychle poskytnout dítěti sémantickou informaci u slov, jejichž výklad významu dospělí neovládají nebo by se jim složitě formuloval v aktuální situaci. Zároveň může být kniha vodítkem pro děti mladšího školního věku, které se zdokonalují v samostatném čtení a už jsou schopny se orientovat v abecedně řazeném slovníku. Písmo, množství informací i návodný doprovodný ilustrační materiál jim pomůže v poznávání práce s papírovým slovníkem.

Slovník poskytuje informaci asi o pěti stech slovech excerpovaných z dvaceti pěti titulů krásné dětské literatury XX. a XXI. století – zastoupen je tedy například Ondřej Sekora, Václav Čtvrtek, Eduard Petiška, Josef Čapek, František Nepil, Miloš Macourek, nejnovější publikace je od Zuzany Pospíšilové. Předpokládáme, že autorky pracovaly s texty, o nichž bezpečně vědí, že se v rámci projektu dětem čtou, jinak bychom asi měli o zařazení některých autorů a děl značnou pochybnost.

Vybíraná slovní zásoba je z hlediska dítěte příznaková, slova jsou volena z oblasti historizmů a archaizmů, dialektizmů, expresiv, ale i slov knižních a obecněčeských, která dětem nemusí být známa, k tomu viz níže.

Lemmata jsou ve slovníku řazena abecedně, uvedena jsou ve tvaru běžném pro obecné výkladové slovníky a vytištěna tučným písmem. V lemmatu je zachycena rovněž informace o homonymii, hesla jsou rozlišena římskou číslicí, jako např. u hesel *rákoska I* a *rákoska II.*, nebo variantnost, například hlásková (*tramp*, *trempe*; *rynek*, *rynok*) či slovotvorná (*mourovatý*, *mouratý*). Varianty jsou zpracovávány v rámci jednoho hesla.

V rámci mikrostruktury hesla se zachycuje dále morfologická informace – druhý pád jednotného čísla podstatných jmen a slovnědruhá příslušnost pomocí

zkratek příslušného slovního druhu, gramatické kategorie rodu u podstatných jmen a vidu u sloves.

Po morfologické informaci následuje sémantická, je vyložen význam lexému. Pokud je lexém komponentem některého frazému, je někdy uvedeno slovo jako heslo v pasáži po gramatických informacích, ale ne systematicky. Výklad vychází z významu, který se objevil v textu, metajazyk není knižní a archaizující, ale s ohledem na cílového čtenáře jsou voleny prostředky spíše běžné a hovorové. Výklad je podán formou slovníkové definice (opisem), synonymicky, po něm následují jazykové, stylové a komunikační poznámky, v níž se může objevit i upozornění na další významy. Tady mi není jasné, proč autorky při tvorbě slovníčku nevyužily polysémii v rozsahu, který by byl pro pochopení slova vhodný. Tak je např. u hesla *aktovka* uveden význam „taška, ve které si nosíme potřebné věci do práce – knihy, papíry ap.“ a význam „větší pevná taška do školy s držadlem a popruhy“ (zkráceno) je uveden v poznámce. Je otázka, zda je to šťastné řešení, protože se mi nejeví jako sémanticky konstituující rysy to, zda aktovku využívá dítě, nebo dospělý, ani vzhled – takové řešení nenabízí ani SSJČ. Na závěr heslového odstavce je kurzívou se zvýrazněním vykládaného lexému uveden příklad z knihy.

Co říci závěrem? Kniha představuje zaplnění bílého místa ve skupině slovníků – absence slovníků zaměřených na potřeby dětí je kritizována dlouhodobě. V tom tedy spatřuji přínos práce. Za jistý nedostatek považuji nejednoznačnost kritérií výběru materiálu pro slovník – není mi zcela jasné, co rozhodlo o tom, že slovo bude do slovníku zařazeno. Objevují se tak vedle sebe jak slova řídká (*áchat, bábrle, bandaska, psotník, souvrat*), tak slova, jež jsou frekventovaná, ale předškolní dítě se s nimi ještě neseťkalo (*aplous, fujavice, fukar, chamtivý, placatý*). Úplně jasné mi také není, proč je uvedena zdrobnělina *almárka*, ale nezdrobnělý lexém není uveden ani v poznámce pod čarou či (lingvisticky méně vhodné řešení) jako varianta. Také nepovažuji za šťastné uvádět význam slova, které je prokazatelně využito v textu jako komponent frazému (*psotník*, resp. *dostat psotník z něčeho*). Každopádně se tu otevírá prostor pro návazné publikace a pro debaty nad metodologickými otázkami slovníku zaměřeného na dětského recipienta.

ZPRÁVY

NEWS

KONFERENCE SVĚT V OBRAZECH A VE FRAZELOGII III

Conference The World in Pictures and Phraseology III

Daniela Joštová

Badatelé v oblasti frazeologie se na začátku září sešli na katedře českého jazyka a literatury Technické univerzity v Liberci, která spolu s katedrou českého jazyka Univerzity Karlovy Pedagogické fakulty zorganizovala mezinárodní konferenci zaměřenou na frazeologii a obraznost. Akce se zúčastnila např. Marie Čechová, Ludmila Stěpanova a Valerij Mokienko, přednášeli ale i další odborníci celkem z pěti zemí a také odborní pracovníci místní univerzity, jako např. Kateřina Váňová, Alex Röhrich nebo Jasňa Pacovská. Dorazilo ale rovněž mnoho studentů i zájemců o frazeologická témata. Ti, kteří nemohli dorazit osobně, měli možnost přednést příspěvek a zhlédnout celou konferenci online přes Google Meet.

Tematika vystoupení byla velice bohatá. Měli jsme možnost poslechnout si různorodé přednášky, např. zpracování frazeologie v nářečním slovníku, nové lingvistické výzkumy Komenského spisu *Orbis pictus*. Také se přednášelo o mediálních textech jako o zdroji neofrazeologie. Příspěvky byly primárně v českém jazyce, avšak některé bloky byly ve slovenském, anglickém, a dokonce i v ruském či maďarském jazyce.

Paní profesorka Marie Čechová, jež nás poctila svou návštěvou, měla přednášku, která se týkala frazémů, jež chápe jako řečovou a jazykovou konzervu jazykových prostředků, které jsou mimo běžný úzus nebo z úzu vystupují.

Zajímavé a vtipné téma prezentoval Róbert Bohát, jeho příspěvek se týkal strak. Věnoval se jim jednak z pohledu biologie, jednak z pohledu symboliky a numerologie, kdy jednotlivé počty viděných strak symbolizují pokaždé něco jiného. Pokud uvidíte jednu, znamená to smutek. Budou-li však dvě, bude vás čekat radostná událost. Když spatříte tři, v brzké době můžete očekávat svatbu. Pokud budou čtyři, nesou se k vám radostné zprávy, jako je narození dítěte. Pět strak předpovídá křtiny, oproti tomu šest strak nese smrt. Sedm jich symbolizuje nebe, na rozdíl od osmi, ty symbolizují peklo. Pokud uvidíte najednou devět, předvídá to návštěvu samotného ďábla. Autor konfrontoval odlišný přístup Anglie a Japonska – pokud v prvním zmiňovaném státě uvidíte třináct strak společně na jednom stromě, předvídá to špatnou událost či smrt, oproti tomu v Japonsku to znamená štěstí.

Druhý den dopoledne se část konference konala online. Radka Holanová představila mediální texty jako zdroj neofrazeologie a poukázala na rozdíl mezi filmovými hláškami, jež mají nejbližší k parémii, tj. ustáleným spojením slov, a hláškami, což jsou formulace či formulační citace. Poukázala na známé hlášky z filmů, které se stále častěji zařazují do běžné komunikace. Uvedla to na příkladu známé věty z filmu Knoflíkáři: „Neživiš, nepřepínej!“. Ukázala na ní, že některé používáme i přesto, že neznáme jejich původní zdroj. Je obvyklé, že se v průběhu času mění jejich význam.

Po obědové přestávce následovaly dva souběžné bloky. V jednom z nich se Ladislav Janovec věnoval podobnostem a analogiím mezi memy a frazeologií zejména na sociálních sítích. Memy jsou informace sdílené ve velkém, nejčastěji skrze sociální síť, udržují se sdílením a navazováním dalších memů. Frazeologické memy jsou verbální, jsou často expresivní, negativní a objevují se i vulgární.

Následovala přednáška od Alexe Röhricha o frazémeh jako faktoru předvolebního boje. Představil nám svoji analýzu mluveného projevu obou účastníků v předvolební debatě, kdy porovnával procentuální zastoupení vybraných aspektů. U Andreje Babiše zaznamenal, že užíval stále stejné obraty.

Jako poslední vystoupila Jasňa Pacovská. Věnovala se „Trochu jinému pohledu na somatickou frazeologii“. Chápe ji jako osobitý jazykový materiál, jež nám podává výpověď o tom, jak souvisí čistě instinktivní tělesné vnímání s jazykovou aktivitou. K tomuto se váže dialogické jednání, u kterého není možná přesná definice, ale pouze shrnutí podstaty. Je to dialog s vnitřním partnerem, tzv. veřejná samota. Řadí se sem také gestický projev, kdy řeč a gesta reprezentují procesy konceptualizace jako neuvědomovanou aktivitu těla a řeči. Svůj příspěvek i blok uzavřela tematickými citáty od dvou osobností: „Ucho žasne, co ta hudba mluví (J. Werich) a co to tělo dělá (I. Vyskočil).“

Všechny pronesené příspěvky vzbudily podnětné diskuze. Závěrem se v užším kruhu posluchačů zhodnotila celá konference.

Informace pro příspěvatele

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, 16. ročník, 2024, č. 2:

Didaktická řešení edukačního obsahu

Didactic Approaches to Educational Content

Téma pro Didaktické studie, 17. ročník, 2025, č. 1:

Didaktické aspekty českého jazyka a literatury

Didactic Aspects of Czech Language and Literature

Téma pro Didaktické studie, 17. ročník, 2025, č. 2:

Didaktické apely

Didactic Appeals

ISSN 1804-1221



9 771804 122007