

# DIDAKTICKÉ STUDIE



1/23



# DIDAKTICKÉ STUDIE

## ročník 15, číslo 1, 2023

UNIVERZITA KARLOVA  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ  
A PEDAGOGICKÁ

*Teorie a výzkum v didaktice*  
*Theory and Research in Didactics*

Praha — Liberec 2023

**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:**

Mgr. Zuzana Wildová

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](mailto: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. *Jaroslaw Malicki*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*

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

**Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:**

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



# DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 15, číslo 1, 2023

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](http://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 vázani 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](http://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	13
<b>Studie / Papers</b>	
Kognitivní přístup k jazyku jako smysluplný a efektivní způsob výuky / Cognitive Approach to Language as a Meaningful and Effective Way of Teaching <i>Jasňa Pacovská</i>	19
Umělecká literatura jako prostředek chápání umírání a smrti / Artistic Literature as a Means of Understanding Dying and Death <i>Kateřina Váňová</i>	33
K jazykovému obrazu úspěchu u českých žáků: na cestě za stereotypem úspěšného člověka / On the Linguistic Picture of ÚSPĚCH (“SUCCESS”) among Czech Lower Secondary and Upper Secondary School Pupils: Towards the Stereotype of a Successful Person <i>Karolína Táborská</i>	55
Uplatňování folklórních textů v učebnicích ruštiny pro základní a střední školy jako prostředek rozvoje komunikační kompetence žáků / The Use of Folklore Texts in Russian Language Textbooks for Primary and Secondary Schools as a Means of Developing Students’ Communicative Competence <i>Lenka Rozboudová – Andrea Holečková</i>	67
<b>Projekty / Projects</b>	
Zagadnienia językowe na egzaminie ósmoklasisty w polskiej szkole podstawowej / Language Issues in the Eighth-Grade Exam in a Polish Primary School <i>Paweł Sporek</i>	85
Opowiadanie autystycznego ucznia szkoły podstawowej (studium przypadku) / Narrative Essay of Primary School Student with ASD Diagnosis (Case Study) <i>Helena Balcerek</i>	101

Vliv internetových diskuzních komentářů na vyjadřovací prostředky žáků / Influence of Internet Discussion Comments on Pupils' Use of Language Means  
*Radka Holanová – Lucie Hlaváčová* 119

Analýza souvětí: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky / Analysis of Complex Sentences: a Probe into the Practice of Beginning Students of Czech Language and Literature  
*Robert Adam* 137

Výzkum motivace vyučujících a žáků v jazykovém vyučování: Teorie možných já / Language Teacher and Learner Motivation Research: Possible Selves Theory  
*Silvie Převrátilová* 151

Formativní funkce štítného tvorby: její charakter a specifikace / The Formative Function of Štítný's Work: its Character and Specification  
*Marek Janosik-Bielski* 163

Výuka češtiny pro zahraniční studenty na lékařských fakultách v České republice – koncepce, problémy a nové výzvy / Teaching Czech to Foreign Students at Medical Schools in the Czech Republic – Approach, Problems and New Challenges  
*Eliška Králová* 169

Didaktická hra zaměřená na období českého národního obrození aplikovatelná při distanční výuce / Didactic Game Focused on the Period of Czech National Revival Applicable during Distance Teaching  
*Gabriela Vlasáková – Lucie Zušťáková* 179

### **Aplikace / Applications**

Didaktické využití bajky v literární výchově na 2. stupni zř se zaměřením na rozvoj čtenářských strategií / Didactic Use of Fable in Literary Education at the 2nd Level of Primary School with a Focus on the Development of Reading Strategies  
*Monika Šindelková* 193

## **Recenze / Reviews**

Eva Koželuhová: Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů  
*Dana Vicherková* 213

Propojení bohemistiky s výukou češtiny / Interconnection of Czech studies  
with the teaching of Czech  
*Josef Štěpán* 217

## **Zprávy / News**

Před sto lety se narodil Antonín Tejnor / Antonín Tejnor Was born One  
Hunderd Years Ago  
*Naděžda Kvítková* 225

Informace pro přispěvatele 228





## Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

od tohoto čísla dochází ve vydávání časopisu k určitým změnám. Časopis bude mít svoji internetovou podobu v publikačním modelu open access, vedle ní ovšem bude vycházet i klasická papírová podoba, kterou zajišťuje Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci jako nový spoluvydavatel časopisu. V obsahu se časopis zatím modifikovat nebude, zůstanou v něm rubriky, na které jste zvyklí, a zatím chceme pokračovat v monotematických číslech.

Toto číslo je věnováno různým podobám výzkumu vztahujícího se k didaktice českého jazyka a literatury, proto nejspíš většina textů, jež prošly recenzním řízením, má charakter projektu. Studie jsou v tomto čísle pouze čtyři. Dvě vycházejí z principů kognitivní lingvistiky a jejich uplatnění ve školském výzkumu a školní praxi – J. Pacovská (*Kognitivní přístup k jazyku jako smysluplný a efektivní způsob výuky*) a K. Táborská věnující se výzkumu jazykového obrazu světa u žáků základní a střední školy v textu (*K jazykovému obrazu úspěchu u českých žáků: na cestě za stereotypem úspěšného člověka*). K problematice literatury pro děti, didaktiky literatury a jejímu výzkumu se vyjadřuje text K. Váňové (*Umělecká literatura jako prostředek chápání umírání a smrti*) a v širším kontextu i L. Rozboudové a A. Holečkové (*Uplatňování folklórních textů v učebnicích ruštiny pro základ a střední školy jako prostředek rozvoje komunikační kompetence žáků*).

Rubriku *Projekty* otevírají dva polské příspěvky věnující se aktuálním tématům nejen v polské lingvodidaktice – P. Sporcka (*Zagadnienia językowe na egzaminie ósmoklasisty w polskiej szkole Podstawowej*) a H. Balcerek (*Opowiadanie autystycznego ucznia szkoły podstawowej (studium przypadku)*). R. Holanová a L. Hlaváčová se věnují mediální výchově a jejímu výzkumu (*Vliv internetových diskuzních komentářů na vyjadřovací prostředky žáků*). R. Adam prezentuje výsledky výzkumné sondy do znalostí a dovedností studentů prvních ročníků bohemistických oborů (*Analýza souvětí: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky*). Nový pohled na didaktiku přináší S. Převrátilová, jež čtenáře seznamuje s teorií možných já ve školní praxi z hlediska výzkumného (*Výzkum motivace vyučujících a žáků v jazykovém vyučování: Teorie možných já*). Jak usouvztážnit didaktické cíle a metody s texty starší literatury při studiu historie jazyka a jeho fungování ve společnosti naznačuje příspěvek M. Janosika-Bielského (*Formativní funkce štítného tvorby: její charakter a specifikace*) prezentující připravovaný projekt. E. Králová předkládá komparativní práci zaměřenou na výuku češtiny pro cizince na různých lékařských fakultách (*Výuka češtiny pro zahraniční studenty na lékařských fakultách v České*

*republice – koncepce, problémy a nové výzvy*) a G. Vlasáková a L. Zušťáková se věnují prezentaci projektu zaměřeného na didaktickou hru v literatuře (*Didaktická hra zaměřená na období českého národního obrození aplikovatelná při distanční výuce*).

Aplikaci věnující se využití bajky ve výuce připravila kolegyně z Olomouce M. Šindelková, recenze jsou tentokrát dvě – D. Vicherková analyzuje publikaci *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů* E. Koželuhové a J. Štěpán knihu M. Čechové *Svět v češtině a svět češtiny: za češtinou a pro češtinu*. Ve Zprávách připomíná N. Kvítková osobnost lingvisty a lingvodidaktika A. Tejnora.

Každý z autorů uchopil téma čísla trochu odlišně, ale domníváme se, že předložený obraz lingvodidaktické výzkumu je velmi pestrý a pokrývá nečekaně mnoho oblastí. Přejeme příjemné čtení.

*Redakce*







**STUDIE  
PAPERS**



# KOGNITIVNÍ PŘÍSTUP K JAZYKU JAKO SMYSLUPLNÝ A EFEKTIVNÍ ZPŮSOB VÝUKY

## Cognitive Approach to Language as a Meaningful and Effective Way of Teaching

Jasňa Pacovská

**Abstrakt:** Příspěvek je reakcí na absenci kognitivního přístupu k jazyku ve škole. Poukazuje na přednosti takto orientované jazykové výuky a současně upozorňuje na potenciál kognitivně zaměřené didaktiky mateřského jazyka. V tomto pojetí si žák uvědomuje, že prostřednictvím jazyka poznává svět, a tak odhaluje smysl jazykového vyučování. Toto vědomí smyslu se může stát facilitátorem naplňování výchovných a vzdělávacích cílů českého jazyka jako učebního předmětu. Kognitivní pohled na jazyk rovněž dává učitelům diagnostický nástroj k odhalování poznávacích procesů žáků a studentů. Naznačuje, na co zaměřují svoji pozornost, jaké jsou jejich zájmy a hodnotová orientace. Vědomí poznávací funkce jazyka umocňuje četba vhodně volených textů, zejména uměleckých, folklorních a obecně kulturně sdílených. Nezanedbatelnou poznávací hodnotu nabízí i běžná každodenní komunikace a veřejné projevy. V příspěvku budou představeny texty a cvičení, které názorně ilustrují vzdělávací a výchovný přínos kognitivního přístupu k jazyku.

**Klíčová slova:** kognitivní funkce jazyka; didaktika mateřského jazyka; výchova; vzdělávání; jazykový obraz světa; konotační význam; porozumění

**Abstract:** The contribution is a response to the absence of a cognitive approach to language in school. It points out the advantages in this way oriented language teaching and at the same time draws attention to the potential of cognitively focused didactics of the mother tongue. In this concept, the student realizes that he learns about the world through language, thus revealing the meaning of language teaching. This awareness of meaning can become a facilitator of fulfilling the upbringing and educational goals of the Czech language as a learning subject. A cognitive approach to a language also gives the teacher a diagnostic tool to reveal the cognitive processes of pupils and students. It indicates what they focus their attention on, what their interests and value orientation are. Awareness of the cognitive function of language is

*enhanced by reading appropriately chosen texts, especially artistic, folklore and culturally shared texts in general. Ordinary everyday communication and public speeches also offer a non-negligible cognitive value. Texts and exercises will be presented in the contribution, which vividly illustrate the educational and upbringing contribution of the cognitive approach to language.*

**Keywords:** *cognitive function of language; didactics of the mother tongue; upbringing; education; linguistic picture of the world; connotative meaning, understanding*

## 1. Cíle kognitivního přístupu k jazyku z hlediska školy

Jak lze z názvu příspěvku vyvodit, podmiňujeme efektivitu<sup>1</sup> výuky mateřského jazyka **smysluplností**. Jinak řečeno, žádoucích výchovných a vzdělávacích cílů<sup>2</sup> jako pedagogové snáze a většinou zcela přirozeně dosáhneme, když naši žáci a studenti budou vědět, k čemu jim poznatky a dovednosti jsou. Jejich smysl si uvědomí, jestliže je budou pokládat za užitečné z hlediska svého života. Jepičí život mají většinou poznatky, jejichž nabývání je vedeno snahou o získání dobré známky či dosažení úspěchu při přijímacích zkouškách na vyšší vzdělávací stupeň školy. Jisté uspokojení skýtá ocenění rodičů či učitelů, čímž je naplňována potřeba uznání a jsou posilovány harmonické vztahy, které vytvářejí přátelské klima. To se ale stále pohybujeme v rovině, kdy podněty přicházejí z vnějšku.

Aby potřeba učit se něčemu novému byla spontánní, aby vycházela z vnitřních pohnutek samotného žáka, je třeba, aby si uvědomil, že učení je pro něj zdrojem poznání, které mu pomáhá řešit problémy, s nimiž se setkává v různých životních situacích, a které ho vede k prožitku úspěchu. Dosáhneme-li této proměny, pak už se ve škole nemusíme setkávat s iritující otázkou: „*K čemu mi to bude?*“ A pokud

---

<sup>1</sup> Termín nechápeme v duchu ekonomického pojetí, kdy se sleduje poměr mezi přínosem činnosti a náklady investovanými do této činnosti a cílem je dosažení normalizovaného výkonu. V našem pojetí se vzdalujeme jakéhokoliv tlaku na výkon v tomto smyslu. Efektivitu spojujeme s poznáním, tedy se získáváním nových poznatků, přičemž nezanedbatelnou roli hraje již proces poznávání, který by sám o sobě měl přinášet uspokojení. V jeho průběhu je třeba zohlednit různou osobní zkušenost poznávajících, která s sebou přináší různost pohledů na svět. Poznávací procesy, zejména ty, které jsou vázány na školní prostředí, by měly být provázeny radostí z tvořivosti a měly by se odehrávat v duchu velkorysých shovívavosti vůči chybám.

<sup>2</sup> Záměrem školy jako vzdělávací instituce je naplňování výchovných a vzdělávacích cílů, které jsou konkretizovány podle typu školy a dále podle jednotlivých učebních předmětů. Náš příspěvek sleduje primárně cíle výuky českého jazyka, ale protože představuje kognitivní přístup k jazyku, má ambici přispět k naplňování výchovných a vzdělávacích cílů obecně.

se s ní setkáme, budeme na ni mít vždy odpověď. Budeme-li se pohybovat v kontextu kognitivního přístupu k jazyku, takovou odpověď nemusíme složitě hledat, protože tím, jak budeme žáky provázet poznáváním jazyka, povedeme je současně cestou poznávání různých aspektů života, cestou dobrodružných objevů, tvořivosti a uspokojování zvědavosti. Abychom se mohli na tuto cestu se žáky vydat, je třeba, abychom se o žáky zajímali. Zde se nám nabízejí postupy kognitivní lingvistiky, která ukazuje, co se z jazyka můžeme dovědět o našem myšlení. Transformujeme-li tuto tezi do školy, zkoumáním jazyka žáků se můžeme dovídat o způsobech jejich myšlení. Kognitivisticky řečeno, budeme směřovat k odhalování jejich **konceptualizačních procesů**. Ty nám odkrývají aktuální stav žákova poznání, naznačují, na co zaměřuje svoji pozornost, jaká je jeho hodnotová orientace, co jej baví. Odtud se pak může odvíjet výuka, která je v souladu s jeho zájmy, aniž by se mu ovšem podbízela a odkláněla od žádoucích výchovných a vzdělávacích cílů. Pak bychom také mohli kladně odpovědět na otázku, kterou na počátku devadesátých let ve svém spisku vyslovil O. Hausenblas: „*Vrátíme smysl hodinám češtiny?*“

Čtenáři Didaktických studií se s podstatnou kognitivního přístupu k jazyku měli možnost již několikrát seznámit. Jak tento přístup může rezonovat v teorii a praxi jazykového vyučování ukázaly příspěvky v Didaktických studiích v roce 2014, roč. 6, č. 1.<sup>3</sup> Během své existence časopis průběžně zařazuje příspěvky o kognitivní lingvistice v jejích různých podobách, viz např. příspěvek A. Hlubučkové a J. Pacovské (2022) v předcházejícím čísle nazvaný *Když vstoupí kognitivní přístup k jazyku do výuky češtiny*. Zde autorky představují konkrétní náměty, jak je možné nahlížet do jazykového obrazu světa žáků čili, jak lze odhalovat jejich konceptualizační procesy.

## 2. Několik inspirativních příkladů pro kognitivně orientovanou didaktiku

Uvědomujeme si, že naše práce zdaleka není průkopnická. Mezi pionýry v oblasti kognitivně orientované didaktiky mateřského jazyka řadíme slovenské lingvisty z Prešovské univerzity, o jejichž výzkumech publikovaných v několika odborných monografiích jsme v Didaktických studiích rovněž opakovaně informovali (srov. např. Pacovská, 2014 a Pacovská, 2015). V roce 2020 vydal slovenský tým další z hlediska našeho tématu velmi významnou publikaci *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa* (srov. Klimovič - Kopčíková - Liptáková - Vuzňáková, 2020). Autoři si v této monografii kladou otázky, jež by si měl položit každý učitel mateřského

---

<sup>3</sup> Pokud toto číslo uniklo pozornosti učitelů češtiny, můžeme je zájemcům o porozumění kognitivnímu přístupu k jazyku a jeho využití ve výuce češtiny doporučit k prostudování.

jazyka: „Zajímají nás v realitě školního jazykového vzdělávání subjektivní jazykové interpretace dětí? Co víme o implicitních jazykových znalostech žáka na začátku školní docházky? Zohledňuje se spontánní jazykové vědomí při formování poučeného jazykového vědomí? Víme, co se vlastně žák potřebuje učit o svém mateřském jazyku? Zamýšlíme se nad tím, jaký má být vztah vyučování mateřského a cizího jazyka?“ (s. 7).

Je zřejmé, že pro autory jsou klíčovým pojmem implicitní jazykové znalosti. Jde o znalosti, které mají vnitřní, neuvědomovaný charakter. Zatímco explicitní jazykové znalosti jsou výsledkem záměrného jazykového učení. Je žádoucí, aby toto záměrné jazykové učení zohledňovalo již vytvořené spontánní znalosti.

I když autoři zaměřují své výzkumy na slovenské děti na počátku školní docházky, nabízejí četné podněty i pro české prostředí. Mohou inspirovat učitele českého jazyka,<sup>4</sup> ale i učitele cizích jazyků, a to na všech vzdělávacích stupních. Troufáme si dodat, že publikace je podnětná pro všechny učitele – napříč učebními předměty, což vyplývá z jejího kognitivistického směřování, které má zřetelné mezioborové přesahy.

Odhalování implicitních znalostí je v souladu s Komenského známou zásadou postupnosti, která zdůrazňuje, že veškerá výuka má postupovat od blízkého ke vzdálenějšímu, od známého k neznámému (viz např. Komenský, 2004). Komenský vyzývá učitele, aby neučil tolik, co sám může učit, ale tolik, kolik může žák pochopit. V této výzvě nejde jen o přiměřenou kvantitu učiva, ale jak vyplývá z dalších Komenského zásad a myšlenek, jedná se také o **přiměřenou kognitivní náročnost**. Můžeme také dodat, že nejde jen o to, co je v souladu s učitelovými zájmy, čemu on sám dobře rozumí, ale je třeba zaměření na to, co konvenuje myšlení žáka.

Právě výzkum implicitních znalostí dítěte nám umožňuje nazít jeho aktuální

---

<sup>4</sup> Na přístupu autorského kolektivu je sympatické, že se vydal při svém výzkumu implicitních jazykových znalostí dítěte cestou mezioborového výzkumu. To klade na autory značné nároky, neboť musí překročit své lingvistické vzdělání a opírat se o průniky s kooperujícími vědními disciplínami. Zejména čerpají z poznatků vývojové psycholingvistiky a edukační psycholingvistiky. Druhý obor se zabývá vztahem myšlení, jazyka a edukace. Z něj čerpají autoři stěžejní poznatky o vztahu implicitních a explicitních jazykových znalostí. Cenné informace rovněž získávají z psychodidaktiky, která zkoumá vývoj dětských prekonceptů. Publikace zohledňuje kognitivní přístupy k jazyku hlavně ve třech jazykových oblastech. První se věnuje znalostem o vlastnostech narativního textu a o procesu jeho tvorby, druhá znalostem lexikální kategorizace a třetí slovo tvorným znalostem. Publikace rovněž sleduje problematiku implicitních a explicitních jazykových znalostí z hlediska osvojování cizího jazyka. To lze vnímat jako potvrzení přínosu kognitivního pohledu na jazyk pro výuku cizího jazyka. Tento kognitivní potenciál v našem příspěvku také několikrát zmiňujeme. Monografii představujeme podrobněji, protože v ní nacházíme četné spojnice s naším přístupem. Oceňujeme na ní, že se zaměřuje zevrubně na konkrétní oblasti jazykového vyučování a představuje učitelům témata hodná kognitivního výzkumu.



stav poznání. Zjišťujeme, co s konkrétním pojmem má dítě spojeno, jak pojmu rozumí, jak je pojem zasazen do **dětského obrazu světa**. Od tohoto zjištění by se pak měla výuka odvíjet. Rozšiřování dětských poznatků a osvojování nových by mělo navazovat na předem utvořené dětské znalosti. Tento názor podporují i dětští psychologové, kteří na nářky rodičů, že svému dítěti nerozumí, reagují radou: *Snažte se na svět dívat dětskýma očima!*

Kognitivní přístup k jazyku nabízí diagnostické nástroje odhalování stávajícího stavu poznání dítěte. Jednou z možností, která naznačuje, jak dítě o světě přemýšlí, s jakými významy si konkrétní pojmy spojuje, jsou výzkumy **konotačních složek významu**. Těmto výzkumům byla věnována již řada publikací – odborných monografií i časopiseckých studií. Oblíbeným se stalo toto téma u studentů a doktorandů, o čemž svědčí jejich kvalifikační práce. Např. v předcházejícím čísle Didaktických studií (srov. Hlubučková – Pacovská, 2022)<sup>5</sup> jsme představili část výzkumu jazykového obrazu emocí, konkrétně radosti a smutku, u dětí. Jazykový obraz jsme rekonstruovali na základě dotazníkového šetření, kterého se účastnili děti i dospělá populace. Dotazník byl tvořen převážně otázkami, které sledovaly, jaké představy u respondentů slova radost a smutek vyvolávají. Asociace, které děti uváděly, odhalovaly konotační složky významu vybraných slov. Porovnáním sdílených konotací u dětské skupiny se skupinou dospělých jsme rozkrývali specifčnost dětských představ spjatých se slovy pojmenovávajícími vybrané emoce, a tak jsme alespoň částečně mohli nahlédnout do dětského prožívání, postojů a hodnot.

Učitel, pokud do výuky, byť ve zjednodušené podobě, začlení podobný průzkum, získá data, která mu mohou nabídnout informace o kritických momentech v životě dětí, které mohou odhalit příčiny některých neúspěchů. Učitelé se dovídají o zdrojích dětských smutků, ale i radosti. Tato zjištění pak mohou být podkladem empatických dialogů, mohou vést ke kultivování dětské komunikace, k vnímání jinakosti a na jejich základě lze také vést děti k výběrům vhodné četby apod. Orientace na dětské konotace nabízí učitelům široké možnosti zúročení.

Ve stávajícím čísle Didaktických studií nacházíme ještě další kognitivisticky orientovaný příspěvek nazvaný *K jazykovému obrazu úspěchu u českých žáků: na cestě za stereotypem úspěšného člověka*. Autorka K. Táborská<sup>6</sup> rovněž volí podobné postupy a sleduje obdobné cíle jako my. Předkládá žákům dotazník, v němž odpovídají na sérii otevřených otázek, které zjišťují, jaké **asociace** u nich evokuje

---

<sup>5</sup> Příspěvek dokládá atraktivitu kognitivního přístupu k jazyku a zájem o výzkum konotačního významu slov u studentů, neboť vznikl na podkladě magisterské diplomové práce.

<sup>6</sup> I tento text je dokladem časté tematizace výzkumu jazykového obrazu světa u žáků, jehož podkladem je zjišťování žákovských konotací. K. Táborská se na vybrané téma zaměřuje v rámci své disertační práce.

slovo úspěch. Tím autorka získává informace o konotačních složkách významu a díky orientaci na konceptualizaci pojmu *úspěch* si vytváří představu o hodnotové orientaci žáků.

Považujeme za žádoucí, abychom se aspoň stručně zmínili o **asociačních výzkumech**, neboť časově předcházejí kognitivistickým výzkumům konotací a sledují podobné cíle. Jejich počátky nacházíme již na konci 19. století v podobě Ebbinghausových výzkumů. Věhlasnému psychologovi tehdy sloužily jako podklad pro výzkum paměti. Od té doby tyto výzkumy významně pokročily a prošly mnohými proměnami. Zhruba od 80. let minulého století jsou v českém a slovenském prostředí tyto výzkumy orientovány zejména na organizaci mentálního slovníku. Často se zaměřují na výzkumy dětské populace, a tak nabízejí výpověď o dětských způsobech kategorizace lexikálních asociací.

Příkladem jsou např. studie L. Liptákové, jejíž vědecké směřování se systematicky ubírá akcentováním kognitivních aspektů vyučování mateřského jazyka. Významný je její příspěvek k výše představené kolektivní monografii, v jejímž centru stojí výzkum implicitních jazykových znalostí. K jejich zjišťování významnou měrou přispívají výzkumy asociací. L. Liptáková v jedné ze svých studií dospívá k následujícímu zjištění: *„Výsledky našeho výzkumu jsou příspěvkem k poznání jazykového vývoje dítěte a mohou nabídnout implikace pro rozvíjení jazykových schopností. Jde například o jazykovou oblast porozumění textu, kde je potřebné nejen poznání významu slov, ale především chápání sítě vztahů a asociací mezi významy, tj. hloubkové znalosti slovní zásoby. Podle výzkumů se důležitost slovní zásoby pro porozumění textu zvyšuje právě mezi 7. až 10. rokem věku dítěte“* (Liptáková, 2022, s. 78).

Jak z citace vyplývá, studium asociací může indikovat úroveň **porozumění textu**. Výzkumy asociací jsou významné i pro kognitivní lingvisty, byť se primárně nejčastěji spojují s psycholingvistickou orientací. Jak jsme již zmínili, kognitivní pohled na jazyk se vyznačuje mezioborovými přesahy; my v této situaci nejčastěji mluvíme o transdisciplinárním ukotvení, v němž jsou tematické a metodologické spojitosti s psycholingvistikou evidentní. Co se týká důrazu na porozumění textu, to je dle nás nedílnou součástí porozumění světu, k němuž kognitivisté směřují. Četné studie, viz i výše zmíněné, ukazují, že se jim to daří.

Je třeba uvést ještě názory, s nimiž se setkáváme u autorů, kteří se primárně nepokládají za představitele kognitivního pohledu na jazyk. Z jejich myšlenek lze však vyvodit, že kognitivistickou orientaci podporují. Můžeme citovat např. z publikace přední české didaktičky M. Čechové: *„Východiskem výchovně-vzdělávací činnosti v předmětu český jazyk je poznat dětské vidění a chápání světa, jak se projevuje v řeči dítěte a v pojímání slova. Na tom se staví další poznání s cílem dospívat především k chápání jazyka jako prostředku interpretace světa, ale u vyspělých žáků vést až k metateorii v procesu osvojování jazyka“* (Čechová, 2022, s. 112). Autorčina

slova můžeme vnímat jako výzvu učitelům českého jazyka k **poznávání a chápání dětského světa**.

Podobné snažení o odhalování postojů a hodnot dětí nás spojuje i s jinými obory. Na základě následujícího citátu můžeme pozorovat spříznění se sociální psychologií. Její představitel J. Kořa si klade podobné otázky jako kognitivisté, zejména orientovaní na kulturní a etnolingvistický směr kognitivní lingvistiky. S malými úpravami můžeme tázání vztáhnout i na dětskou populaci: „*Jak je možné přesvědčit druhé lidi, aby změnilí své postoje nebo přijali nové ideje a hodnoty? Jakými cestami lze dospět k pochopení, proč jsou druzí takoví, jací jsou? Co k druhým lidem cítíme a co cítí oni k nám? Co si myslíme o druhých a co si myslí oni o nás? Jak jsme my ovlivňováni tím, co lidé dělají a co si myslí? Proč se někteří jedinci projevují agresivně a jsou krutí vůči druhým tak, že se ostatní neustále obávají urážek, násilí, příkoří a pohrom, které jim mohou způsobit? A na druhé straně: Proč jsou někteří lidé ochotni bez váhání riskovat vlastní životy, když pomáhají druhým v nesnázích?*“ (Kořa, 2004, s. 143).

### 3. Náměty pro výuku

Jak je patrné, podnětů a výzev se učitelům nabízí mnoho. Mohou je nacházet přímo v publikacích explicitně zaměřených na kognitivní lingvistiku a její etnolingvistický a kulturní směr. Mohou se s nimi ale setkat i mimo tuto orientaci; jsou přítomny v didaktických pracích, ale i v pracích dalších oborů, viz výše. Jsou s nimi seznamováni studenti učitelství na vysokých školách – na pedagogických a filozofických fakultách. Že je tato orientace baví a spatřují v ní smysl, dokládají četné bakalářské, diplomové a disertační práce. V této situaci si opakovaně klademe otázku: Proč se ještě nezabydlel kognitivní přístup k jazyku na našich základních školách?

Možná je tomu tak proto, že učitele sice naše výzvy oslovují, ale nedokáží si poradit s jejich realizací ve vyučování. Explicitním návodům se většinou bráníme, protože jsou v rozporu s kognitivistickým přístupem k jazyku, v němž by měl být zachován prostor pro intuici a kreativitu. Jsme si však vědomi celého komplexu úkolů, které se před současného učitele staví, a uvědomujeme si, že jeho naplnění je časově náročné. Někdy není divu, že učitel volí zavedené postupy a uchyluje se ke stereotypu. Abychom vyšli vstříc těm učitelům, kteří jsou nakloněni změně, tedy těm, kteří by chtěli otevřít dveře kognitivnímu přístupu k jazyku a nechali ho vstoupit do výuky, vytvořili jsme kolektivní monografii, jež konkrétní náměty poskytuje (Pacovská - Nebeská - Röhrich - Vaňková, 2021).<sup>7</sup>

V následující části vycházíme z této publikace a představíme ukázky, kterými

---

<sup>7</sup> Recenzi publikace uvedly Didaktické studie 14, č. 1, 2022 (viz Göttlichová, 2022, s. 121-124).

se mohou pedagogové inspirovat. Tyto konkrétní ukázky a úkoly k nim připojené jsou adresovány zejména žákům vyšších ročníků střední školy a učitelům českého jazyka, kteří žáky při řešení úloh budou provázet. Doporučujeme práci zahájit četbou dvou následujících textů:

### **1. Pohoda – česká cesta za štěstím**

Možná jste měli štěstí a minula vás módní vlna skandinávských návodů na šťastný život. Kromě temných detektivek a světlého bytového designu se totiž severské země v posledních letech rozhodly, že budou vyvážet i svůj patent na životní styl. Lifestylové časopisy překypují články a knihkupectví knihami nesoucími tajuplné názvy připomínající nábytek z Ikey. *Hygge, lykke, lagom, fika, sisu a nixsen* jsou zaříkávadla, která nás mají zbavit stresu a uvést do harmonie se sebou a světem.

Dánský koncept *hygge*, to je útulný, vyhřátý domov, svíčky, vlněné ponožky a ušák u krbu. Koncept *lykke* – štěstí, to už je úplná věda. Také za ním stojí kodaňský Výzkumný ústav štěstí. Švédové nemohli zůstat stranou. Jejich cesta ke spokojenosti se jmenuje *lagom*. Znamená to přiměřeně, ani moc, ani málo, zkrátka tak akorát. Životní styl *lagom* nalézá potěšení v jednoduchosti, spokojenosti s tím, co máme, a ve schopnosti si to nejvíc vychutnat.

Další švédský pojem, *fika*, znamená přestávku na kávu, ale je to mnohem víc. Je to čas s přáteli a kolegy u šálku kávy či čaje a pohoštění. *Fika* je rituál, životní postoj a stav mysli. Se svou troškou do mlýna přispěchali i Finové. Jejich návod na kvalitní a zdravý život se jmenuje *sisu* a spočívá v rozvíjení zdatnosti. Radí nám zapomenout na tělocvičny a diety a doporučuje otužování ve studené vodě, saunování, chůzi na čerstvém vzduchu, jízdu na kole a běhání.

Ani na jednom z vyjmenovaných principů není nic převratného. Obdivuhodná je však schopnost opatřit banalitu atraktivním balením a s velkou přidanou hodnotou ji vyvážet do celého světa. Honba za štěstím je výhodný byznys.

Co kdybychom si my, Češi, dodali trochu skandinávského sebevědomí a zkusili předložit světu náš jedinečný návod na životní štěstí? Základem je jednoduché úderné slovo. Jedno šikovné bychom měli – *pohoda*. K české pohodě spíš než zírání do krbu patří sledování televize, a to nejlépe několikáté reprízy normalizačního seriálu, filmu pro pamětníky, u něhož dokážeme repliky herců odříkávat spolu s nimi, nebo filmové pohádky, i když jsme dávno dospělí. Pohoda je bezstarostnost dětství, takže vánoční výzdobu nechte doma klidně až do Velikonoc.

Ke konceptu pohody patří plná lednice. Nezatěžujte se zdravou výživou. Sledovat složení, původ nebo kalorické hodnoty potravin je stresující. Pohodu naopak navodí dobrý pocit, že byly pořízeny výhodně. Důležité je množství. A také tradiční chutě. K české pohodě se nehodí experimentování s cizími kuchyněmi. Pohoda, to jsou

jídla od maminky a její maminky. Pohoda je nenáročná a spořivá. Nepotřebuje drahé kávovary s filtry, kapsle nebo šlehače mléka. K pohodě patří turek v pucláku s moudrým citátem.

Pohoda je domácí, k pohodě nepatří cestování. A když už, tak každý rok na totéž místo. Na tutéž pláž u Jadranu – anebo ještě lépe na chatu na Sázavě. Místo sportování se doporučují rozvážné procházky se psem. Pohodě sluší drobnější plemena jako jorkšírský teriér, jezevčík nebo knírač.

Koncept je hotový, teď už stačí jen pořídit poutavé fotografie, vymyslet výstižný podtitul, například: „To chce klid a nohy v teple“, navrhnout atraktivní obálku, vytisknout knihu na křídový papír a pohoda může dobývat svět.

HORÁKOVÁ, P. (2020): Pohoda – česká cesta za štěstím. *Týdeník Rozhlas*, 36, s. 4, kráceno.

## **2. Proč bychom se netěšili**

Proč bychom se netěšili,  
proč bychom se netěšili,  
když nám pánbůh zdraví dá?  
Kdož z nás ví, zda pouť budoucí,  
kdož z nás ví, zda pouť budoucí  
vesele tak uhlídá?

A kdo ženat, která vdaná,  
rozžehnej se s radovánky!  
Žena doma hospodaří,  
muž se ukrývá za džbánky.

Ouvej, ouvej!  
Konec radosti!  
Hrnou se starosti,  
zlosti, mrzutosti.  
Ouvej, ouvej!

Proč bychom se netěšili,  
proč bychom se netěšili,  
když nám pánbůh zdraví dá?  
Jenom ten jest vpravdě šťasten,  
kdo života užívá.

SABINA, K. – SMETANA, B. (2007): *Prodaná nevěsta*. Praha: Kernberg Publishing.

Vybrali jsme dva žánrově odlišné texty, které se také odlišují dobou a společenskou situací, v níž vznikaly. Ústředním pojmem obou textů je POHODA. Prostřednictvím těchto ukázek a úkolů s nimi spojených chceme žáky seznámit s tzv. **kulturně klíčovými slovy**. Jde o slova, která jsou v daném jazyce velmi frekventovaná, setkáváme se s nimi v rozmanitých typech textů a různých komunikačních situacích. Můžeme říci, že se v nich odrážejí hodnoty daného společenství. Více se zájemci o teorii kulturně klíčových slov mohou dovědět z různých publikací. Kromě zmínované kolektivní monografie můžeme znovu odkázat na Didaktické studie 6, číslo 1, 2014, kde jsou dva příspěvky věnované Vánocům jako dalšímu českému klíčovému slovu (srov. texty I. Vaňkové, s. 135–149 a Z. Wildové, s. 150–155). Učitelé by jistě získali hlubší vhled do problematiky a nabyli pevnější teoretické podloží tohoto způsobu přemýšlení o jazyce, pokud by se seznámili s některou ze statí J. Bartmiňského (v českém překladu např. J. Bartmiňski, 2016). Tak budou mít dostatek přesvědčivých důvodů pro zapojení tohoto přístupu do výuky a snáze povedou k podobnému uvažování žáky.

První ukázkou je soudobý prozaický text, který s humornou nadsázkou porovnává životní postoje severských národů s postoji nás Čechů. Vedle tohoto textu klademe Sabinovo libreto z *Prodané nevěsty*, žánrově zcela odlišný text vznikající v 60. letech 19. století, jehož aktivní znalost u současných adolescentů upadá. To patrně platí i o Smetanově tvorbě obecně, byť je stálíci na českých operních scénách. V této situaci bychom doporučovali zařadit do výuky ukázkou z filmového zpracování opery či moderní pojetí Divadla Ypsilon založené na vtipném mapování české povahy. V prvním textu pojem POHODA je vyjádřen identickým českým slovem pohoda. U severských národů je tomu však jinak. Nabízí se tu zamyšlení, s jakými konotacemi spojujeme pohodu my Češi a s jakými jiné národy. Možná však nacházíme i odlišnosti uvnitř téhož národa. Patrně nebude docházet k úplně shodným představám i u jednotlivých žáků. Přitom se určitě velice často setkávají s přáním: *Hodně pohody!*, případně si vzájemně adresují výzvy: *Hlavně v pohodě!* nebo jen *V poho!*, používají také různých derivátů jako *pohodový*, *pohodář* apod. Měli bychom se tázat žáků, co těmito vyjádřeními skutečně myslí. Své názory si mohou také spolužáci sdělovat, čímž se navzájem seznámí se různými způsoby prožívání světa.

Kognitivistické výzkumy ukazují, že pohoda se spojuje hlavně s klidem, je jakousi protiváhou dnešní hektické doby. Ale sémantických aspektů je daleko více: je spojována s atmosférou domova, s volným časem, s příjemným počasím aj.

Domníváme se, že pro žáky by výzkum toho, co pro ně konkrétně všechno pohoda znamená, jaká je tedy česká konceptualizace POHODY, mohl být atraktivní. Nabízí se, že by byl realizován cestou volných asociací, viz zmínka o asocičních výzkumech výše.

Kognitivistická práce rozhodně není samoučelná; kromě odhalování dílčího jazykového obrazu světa podporuje zájem o četbu, nabádá k zamyšlení nad možnými interpretacemi textů, přirozeně propojuje poznání různých oborů, ale vede také k rozšiřování slovní zásoby, k porozumění slovtvorným procesům atd.

Uvádíme příklady úkolů vycházejících z ukázek. Jejich řešení je založené na poznávací funkci jazyka.

1. Zamyslete se nad životem a hodnotami lidí v severských zemích. Vyjděte z textu Pavly Horákové, případně přímo z publikací, které se zabývají severským pojetím „pohody“.
2. Charakterizujte např. dánské hygge, uveďte jeho hlavní atributy a porovnejte ho s českým pojmem pohoda.
3. Které negativní aspekty pohody v souvislosti s Čechy zmiňuje Pavla Horáková? Znáte je z vlastní zkušenosti? Co znamená pohoda pro vás? Přisuzujete jí tytéž atributy jako autorka?
4. Jaký je vztah mezi pohodou, pohodlím a pohodlností?
5. Je pro Čechy typické tzv. zápečnictví? Je spojeno s pohodou?
6. Které hodnoty podle ukázek z *Prodané nevěsty* naplňují představy Čechů o štěstí?
7. V ukázce z *Prodané nevěsty* slovo pohoda přímo nefiguruje, ale příslušná představa pohody ano. Jak ji lze popsat? Při charakteristice vyjděte z jazykových vyjádření, která jsou v libretu užitá: těšit se (z něčeho); pouť (svátek); radovánky – džbánky; radosti – starosti, zlosti, mrzutosti; „kdo života užívá“; zdobnělina pivečko – viz dále; žena X muž, svobodný stav X ženatý, vdaná.

Srov. Pacovská – Nebeská – Röhrich – Vaňková, 2021, s. 199–207

## Závěrem

Naším příspěvkem jsme chtěli ukázat, že kognitivně orientovaná výuka mateřského jazyka, která integruje jazykové, komunikační a literární poznatky, vede učitele a následně i žáka k vnímavosti ke všemu, co se ve světě děje. Je založena na respektu k individuálním a kulturním zvláštnostem, z něhož vyrůstá vědomí, že jsme všichni součástí jednoho celku. Zdůrazňujeme, že je to jazyk, který nás všechny propoju-

je. Předáváme si jím informace, ale dáváme si také najevo, jaké postoje k tématu komunikace a k sobě navzájem zaujímáme. Jazyk přispívá k porozumění světu, podílí se na tom, jaké kulturní hodnoty sdílíme i jak je předáváme dál.

Prostřednictvím jazyka můžeme získat pocit blízkosti, který vede ve škole k důvěře, a to nejen mezi spolužáky, ale i mezi žáky a učitelem, a přispívá k pospolitosti. Z učitelova chování a způsobu komunikace by mělo být zřejmé, že zohledňuje zkušenosti dětí, že jim naslouchá, chápe dětské pochybnosti a snaží se dodávat jistotu a klid. Při odhalování dětského světa lze stěží počítat s turbulentním vývojem. Abychom mohli nahlédnout do dětského způsobu prožívání, do dětských představ, je třeba trpělivosti, laskavosti a úcty k dětským tajemstvím.

Učitelům se nabízí dostatek didaktických podnětů k tomu, aby ve vyučování dbali vstřícnosti vůči kognitivním procesům žáků. Jsme přesvědčení, že učitelé mateřského jazyka, kteří si budou vědomi poznávací funkce jazyka, se touto cestou vydají. A také doufáme, že entuziasmus, s nímž řada vysokoškolských studentů odhaluje principy kognitivní lingvistiky, bude brzy rezonovat v našich školách.

## Literatura

- BARTMIŇSKI, J. (2016): *Jazyk v kontextu kultury. Dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Praha: Karolinum.
- ČECHOVÁ, M. (2022): *Svět v češtině a svět češtiny. Za češtinou a pro češtinu*. Studie Národohospodářského ústavu Josefa Hlávky. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Didaktické studie* (2014), roč. 6, č. 1.
- GÖTTLICHOVÁ, A. (1922): Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka. *Didaktické studie* roč. 14, č. 1, s. 121–124.
- HAUSENBLAS, O. (1997): *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- HLUBUČKOVÁ, A. – PACOVSKÁ, J. (2022): Když vstoupí kognitivní přístup k jazyku do školy. *Didaktické studie* roč. 14, č. 2, s. 135–143.
- KLIMOVIČ, M. – KOPČÍKOVÁ, M. – LIPTÁKOVÁ, L. – VUZŇÁKOVÁ, K. (2020): *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- KOMENSKÝ, J. A. (2004): *Didaktika analytická*. Upravila R. Vaňová, poznámkami opatřily Z. Rosecká a M. Kostečková. Brno: Tvořivá škola.
- KOŤA, J. (2004): Základy psychologie (porozumění mezilidským vztahům). In: JIRÁSKOVÁ, V. – KOŤA, J. – PELCOVÁ, N. – PEŠKOVÁ, N. J. – PROKEŠ, V. – PURKRÁBEK, M. – RÝDLOVÁ, H. – SEMERÁDOVÁ, I. – SCHLEGELOVÁ, J. (2004): *Základy společenských věd*. Eurolex Bohemia, Praha, s. 139–198.



- LIPTÁKOVÁ, L. (2022). Slovné asociovanie detí hovoriacich po slovensky. *Slovenská reč*, roč. 87, č. 1, s. 61–79.
- PACOVSKÁ, J. (2014): Kognitívni prístup k didaktice mateřského jazyka – inspirace ze Slovenska. *Didaktické studie* roč. 6, č. 1, s. 171–178.
- PACOVSKÁ, J. (2015): Kognitívni prístup k didaktice mateřského jazyka – další inspirace ze Slovenska. *Didaktické studie* roč. 7, č. 2, s. 139–145.
- PACOVSKÁ, J. – NEBESKÁ, I. – RÖRICH, A. – VAŇKOVÁ, I. (2021). *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: Akropolis.
- TÁBORSKÁ, K. (2023): K jazykovému obrazu úspěchu u českých žáků: na cestě za stereotypem úspěšného člověka. *Didaktické studie* roč. 15, č. 1, s. x–x.
- VAŇKOVÁ, I. (2014): Vánoce jako klíčové slovo české kultury (První poznámka k etnolingvistickému výzkumu). *Didaktické studie* roč. 6, č. 1, s. 135–149.
- WILDOVÁ, Z. (2014): Obraz Vánoc v českém jazyce a kultuře. *Didaktické studie* roč. 6, č. 1, s. 150–155.

## **Prameny**

- HORÁKOVÁ, P (2020): Pohoda – česká cesta za štěstím. *Týdeník Rozhlas*, 36, s. 4.
- SABINA, K. – SMETANA, B. (2007): *Prodaná nevěsta*. Praha: Kernberg Publishing.

### **Doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.**

Katedra českého jazyka a literatury, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci  
*Jasna.pacovska@tul.cz*



# UMĚLECKÁ LITERATURA JAKO PROSTŘEDEK CHÁPÁNÍ UMÍRÁNÍ A SMRTI

## Artistic Literature as a Means of Understanding Dying and Death

„On jediný dokázal dětem říci, že na světě je smrt, a nevylekal je.“  
Jan Skácel

Kateřina Váňová

**Abstrakt:** *Literatura pro děti a mládež, zejména ta současná, se zaměřuje na mnoho témat, s jejichž přijetím a vnímáním může mít dítě, s ohledem na svůj věk a absenci dosavadních zkušeností, v reálném životě problém. Prostřednictvím příběhu však může k mnoha z nich najít klíč, orientovat se v nich, zpracovat je, vyrovnat se s nimi. Příspěvek se zaměřuje konkrétně na jedno z takto problematických témat a snaží se ukázat uměleckou literaturu jako prostředek chápání umírání a smrti.*

**Klíčová slova:** *literatura pro děti a mládež; umírání; smrt*

**Abstract:** *Literature for children and youth, especially contemporary literature, focuses on many themes that a child, given his age and lack of previous experience, may have trouble accepting and perceiving in real life. Through the story, however, he or she can find the key to many of them, orient himself or herself to them, process them and come to terms with them. This paper focuses particularly on one such problematic topic and attempts to show fiction as a means of understanding dying and death.*

**Key words:** *children's and youth literature; dying; death*

### I.

Literatura pro děti a mládež je odnepaměti spojována s procesem výchovy a vzdělávání. Dlouhou dobu v ní proto funkce s tímto procesem spojené převládaly, často na úkor funkcí jiných, které by čtenářům umožnily plně vnímat potenciál uměleckého

díla a využít ho pro svůj život a budování systému hodnot. Na možnosti zejména současné literatury pro děti a mládež v procesu výchovy k hodnotám poukazují např. V. Řeřichová a J. Sladová. S odkazem na literárněvědné studie zabývající se recepcí uměleckého textu upozorňují na fakt, že „četbou umělecké literatury dítě zmnožuje svůj pohled na svět a obohacuje svůj vnitřní život emocionálně a esteticky, neboť literární obrazy podněcují jeho představivost a fantazii, jsou výzvou k hodnocení zobrazovaného, provokují jeho citové prožívání, ale formují i jeho mravní vědomí a racionálně podložené postoje. Čtenář zprostředkovaně prožívá životní situace jiných lidí, hodnotí je a tím lépe poznává i sám sebe. Spolu s hrdinou příběhů hledá a ověřuje si své místo v rodině, ve vztahu k vrstevníkům, ke společnosti, utváří si představu o svých životních ideálech a životních perspektivách. Emocionálně působivý literární obraz může dítěti navíc poskytnout orientaci v oblastech, kde racionální způsoby sdělování jsou obtížné, nebo selhávají.“ (Řeřichová – Sladová, 2017, s. 17)

Toto platí obecně pro mnoho situací. Interpretací několika vybraných próz se pokusíme proniknout hlouběji do jedné z nich, která je odborníky vnímána jako krizová nejen očima dítěte (Matějček – Dytrych, 2002). Zaměříme se na problematiku umírání a smrti.

Smrt se s dětstvím spojovala po staletí. Nastávala kvůli nedostatečné prenatální péči, při komplikovaných porodech, ale i později, např. v důsledku špatných hygienických podmínek, nedostatečné péče postnatální, neléčitelných nemocí apod. Protože se úmrtnost dětí daří díky pokroku v medicíně snižovat, začala být postupně spojována především s nemocí a pokročilým věkem (vzhledem k prodlužující se délce života dokonce velmi pokročilým) a skutečnost, že se s ní setkáváme mimo tyto „mantiely“, vnímáme jako traumatizující (Vitoň – Velemínský, 2014). V této souvislosti mluvíme o tabuizaci smrti, o tom, že vliv na dětské chápání smrti má právě život ve stárnoucí společnosti, nadto také omezený kontakt dětí se stárnoucími členy rodiny, chybí bezprostřední kontakt s umírajícími, vytěšňování smrti z veřejného prostoru, vnímání smrti jako nepřítel, absence určitých rituálů s ní spojených, chybí zkrátka bezprostřední kontakt s umírajícími (Jakoby, 2005; Aries, 2020; Šubrtová, 2007). Nová doba konec života odklonila, uzavřela ho do nemocnic, domů s pečovatelskou službou, hospiců, což na děti a mladé lidi pochopitelně doléhá a kladou si otázky, na které často nedostávají žádnou odpověď. Vlivem pandemie a válečného konfliktu na Ukrajině se sice v posledních letech situace změnila, nicméně bez nějakého uvědomělejšího budování povědomí o smrti stále, nebo tím víc, může být pro dítě toto téma traumatem. „Dítě by nemělo být v této otázce ponecháno na pospas samo sobě, i když by někdo mohl namítnout, že obrazů smrti je ve filmové podobě nepřeberné množství. Počítačové hry však

bobtnají mrtvolami, které ve své podstatě mrtvými nejsou, protože mají zpravidla více životů nebo se dají znovuoživit neustálým opakováním hry či programu. Pokud nejsou dítěti včas a ve vhodné formě nabídnuty informace vycházející z reality, nahradí je v jeho mysli fantazijní představy zcela mimo náboženské a kulturní tradice.“ (Vitoň – Velemínský, 2014, s. 96) Stále častěji se tudíž mluví o výchově k umírání, o potřebě kultivovat povědomí dítěte o smrti, naučit ho akceptovat smrt jako to, co patří k životu, k jeho řádu a normalitě (Křivohlavý, 1989). Otázkou ovšem zůstává JAK.

Dospělí se běžně v rozhovorech s dětmi tematicke smrti vyhýbají, „systematicky zkreslují prožitky dítěte a vždy chybují ve svém předpokladu, že dítě si smrt uvědomuje méně, a tudíž se jí i méně bojí, než jak je tomu ve skutečnosti“ (Yalom, 2006, s. 90–91). Přesto je dokázáno, že děti objevují smrt už v raném věku<sup>1</sup> a následkem toho trpí i velkou úzkostí (Yalom, 2006). Je to pochopitelné, není možné, aby záblesky smrtelnosti ušly jejich pozornosti, ať už se jedná o domácího mazlíčka, drobné živočichy venku, přírodu na sklonku podzimu či přímo o úmrtí v rodině, o návštěvu hřbitova nebo pořady v televizi. Klade-li dítě v takovém případě otázky, přivádí tím dospělého zpravidla do úzkých, protože tváří v tvář tomuto tématu většina lidí znejistí, mlčí, případně má tendenci dítě utěšovat. (Yalom, 2014) Dítě se pak nezdá přestane ptát, což však neznamená, že ho otázka smrtelnosti přestane zajímat. Naopak, výzkumy ukazují, že smrt jako takovou si dítě neuvědomuje zhruba do dvou let, resp. prožívá ji v tomto období jako separační úzkost, ale s rozvojem předoperačního myšlení (2–3 roky) si už začíná tvořit představu, co znamená. Nejčastěji je to stav podobný spánku, odchod nebo přestěhování, častá je vlivem folklorních pohádek personifikace smrti, obvykle jako kostlivce, stařeny v rubáši nebo strašidla. Jednotlivé komponenty smrti pak dítě začíná chápat zhruba v pěti letech, k plnějšímu pochopení pak dle nejnovějších studií dochází kolem sedmého a osmého roku. (Loučka – Vančura, 2011; Žaloudíková, 2016).

Doporučení psychologů zní jasně: nevyhýbat se tématu, vysvětlit ho dítěti konkrétně, protože při otevřené komunikaci se dítě se smrtí dokáže vyrovnat lépe, zatímco tabuizace podporuje úzkost.

Vedle rodiny, kde se asi nejdříve otevírá prostor k diskusi na téma smrt a umí-

---

<sup>1</sup> Ve výzkumu dětského chápání konceptu smrti je možné vysledovat několik období a dominantních trendů. Porozumět jim může být přínosné, např. řešíme-li situaci závažného onemocnění dítěte či v kontextu ztráty někoho blízkého (v analyzované próze v kontextu obojím). Poznatky k dané problematice zprostředkovává sice především zahraniční literatura, ale stručné shrnutí nabízí přehledová studie LOUČKA, M. – VANČURA, J. (2011): Koncept smrti u dětí: Komponenty a determinanty. *Československá psychologie*. Praha: Academia, roč. LV, č. 1, s. 38–48, příp. GALVAS, Z. (2003): Vývoj „pojetí smrti“ v předškolním věku. In: ŠULCOVÁ, L. – ZAOUCHE-GAUDRONOVÁ, Ch. (eds.): *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, s. 392–401.

rání, se jako další prostředí nabízí škola. I zde je však přístup k fenoménu smrti poměrně komplikovaný, zejména s ohledem na již výše zmíněné obavy dospělých o potenciální emoční zranění tématem, zejména u mladších dětí. Zřejmě i proto není edukace s tematikou smrti zvláště na první stupni základních škol běžná (Žaloudíková, 2016). Příznačný je v této souvislosti obraz „slona v pokoji“ (z anglického *elephant in the room*), idiom pojmenovávající něco, o čem všichni vědí, ale dělají, že to neexistuje. Využívají ho autorky manuálu *Slon u tabule*, který vznikl pro webovou stránku Cesty domů<sup>2</sup> a je určený právě pro pedagogy v situacích, kdy se musí vyrovnat s truchlením a umíráním v prostředí školy (Špinková – Mlynáriková, 2021).

Jednou z možností, jak ve škole kultivovat povědomí dítěte o smrti, je mj. práce s uměleckým textem. Tento příspěvek začíná citátem J. Skácela o J. Karafiátovi v předmluvě k jeho knize *Broučci* z roku 1967. Aniž bychom tento výrok chtěli nějak zpochybnit, nutno konstatovat, že dnes už J. Karafiát není ani zdaleka jediný. Řádka autorů a jejich textů, které se snaží o umělecké zpracování tématu smrti u vědomí toho, že cílí na nejmenší čtenáře, stále roste. Dokladem je mj. řada titulů, které se touto problematikou zabývají, nejkompexněji patrně publikace M. Šubrtové *Tematika smrti v současné české a světové próze*, kterou de facto tento příspěvek dílčí interpretační sondou aktualizuje na příkladu dvou konkrétních titulů literatury pro děti a mládež. Jeden z nich představuje minulost/tradici. Jedná se o prózu *Bratři Lví srdce* A. Lindgrenové. Na rozdíl od dobových kritik, které kvůli mylné interpretaci vytýkaly autorce, že „jako řešení problémů navrhuje smrt“ (Strömstedtová, 2006, s. 287) a že některé pohádkové příběhy by se v dětské knižce neměly objevit, několik jejích zastánců, dětských čtenářů a praxe ukázali, že opak je pravdou. A názor odborníků v oblasti psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí to jen potvrzuje: „Velkou pomocí by byla literatura zaměřená speciálně k osobní problematice tělesně postižených dětí a mladistvých. Takové beletrie je však zatím velký nedostatek.“ (Matějček, 2001, s. 119) S poslední větou už však lze v současné době polemizovat. Titulů, které obnažují dříve tabuizované téma smrti v literatuře pro děti a mládež, jak již bylo naznačeno výše, přibývá. A jakkoli se proměňují příběhy a jejich kulisy, základní model, díky němuž lze dětskému čtenáři pomoci pochopit umírání a smrt, se de facto nemění. Zůstaneme-li v severské literatuře, můžeme demonstrovat na titulu *Ostrov tisíce hvězd* E. Karinsdotterové. Autorka se k odkazu Lindgrenové v mnohém vrací, volí svým způsobem podobné sché-

---

<sup>2</sup> Cesta domů jako nezisková organizace poskytuje mj. poradenské služby v oblasti péče o nevládně nemocné a umírající. Stejnomeně nakladatelství se zaměřuje na publikace určené odborné i laické veřejnosti, lidem na konci života i těm, kteří o ně pečují, studentům i pedagogům ve snaze přispět k lepší informovanosti o smrti a umírání.

ma příběhu, které je i po několika desítkách let stále funkční, cestu imaginace (podrobněji Váňová, 2017, 2021, 2022). Oba příběhy nabízejí kombinaci hned několika dětských setkání se smrtí: a) handicapovaný chlapec, který při čekání na vlastní smrt přijde při tragické nehodě o svého staršího bratra, b) dívka, která přežila autonehodu, při níž zemřela její matka a, jak se později dozvídá, také její bratr-dvojče. Druhý ze jmenovaných titulů pak tematizuje ještě další z častých průvodních okolností úmrtí v rodině, bolest dospělých pozůstalých, v níž se uzavřou, a tím pádem absence komunikace s emočně rovněž zraněným dítětem, které pak je nuceno hledat útěchu jinde a jinak. V obou textech obnažíme zejména čtyři dílčí momenty: i) popis konfliktu a příčiny strádání hlavních hrdinů, ii) změnu časoprostoru, jakožto způsob vyrovnání se s úzkostí, iii) odvahu vstoupit „do temnoty“, která je obrazem jejich strachu, iv) katarzi přicházející s odvahou strachu a úzkosti čelit. Vzдор tomu, že každá z autorek vypráví jiný příběh, na průsečíku těchto ploch se setkávají. Výchozí situace obou hrdinů se sice liší, ale úzkosti, jež zcela evidentně pociťují, mají totéž pozadí: smrt, ztráta, osamělost.

## II.

Úvodem lze říci, že obraz strádajícího a trpícího dítěte dojíhá a inspiruje spisovatele od nepaměti. „Hrdinové jsou často znevýhodnění, slabí a nedokonaní. [...] Přesně takoví ale mají být, abychom se my, čtenáři, mohli identifikovat s jejich strachem, námahou, neúspěchy i úspěchy.“ (Jung, 2012, s. 41)

### i.

Znevýhodnění v podobě zdravotního handicapu a blížící se smrti tematizuje próza *Bratři Lví srdce* A. Lindgrenové (1973, č. 1992). Smrt však není zdaleka jedinou příčinou úzkosti a strachu nemocného hrdiny. Vypravěč příběhu, chlapec Karel Lev, bratrem láskyplně přezdívaný Suchárek, se ocitá ve složité životní situaci hned z několika důvodů. Od dvou let je nucen vyrovnávat se s absencí otce v rodině, kvůli zřejmě chronickému onemocnění projevujícím se soustavným kašlem je dlouhodobě vyloučen z kolektivu svých vrstevníků, z rozhovoru vyslechnutého omylem se dozvídá, že zemře, ačkoli do té doby o tom jeho nejbližší okolí mlčelo, a do třetice se musí vyrovnat se smrtí milovaného bratra Jonatána, který mu svým způsobem zaplňoval otcovo prázdné místo, ztělesňoval jakousi oporu, jistotu a pocit bezpečí. Čtenář nezůstává na pochybách, že hrdina si svou nemoc uvědomuje, izolace od vrstevníků v něm vyvolává pocity úzkosti, potřeba zvýšené péče pak i pocity viny za to, že je pro rodinu břemenem, pochopitelně se dostávají i otázky o smysluplnosti vlastního života a strach ze smrti.

V předkládané próze však, jak dokládá následující ukázka, nejde primárně o strach ze smrti jako nebytí, konečnosti, jako spíš o **strach ze samoty** a ztráty bratra představujícího pro hrdinu oporu a jistotu: „*Bude mi smutno. [...] Budu se jenom pořád bát a nebudu nikdy vědět, co mám dělat. Nechci tam,“ řekl jsem a rozbřečel jsem se. „Chci být tam, kde jsi ty, Jonatáne.“*“ (Lindgrenová, 1992, s. 11) A Jonatán, nejbližší přítel a ochránce, je nakonec tím, kdo velmi empaticky reaguje na bratrovu úzkost a poskytuje mu útěchu založenou na popření (Yalom, 2006, s. 16) či mytologizaci (Elias, 2006, s. 7) smrti, což je ostatně jedna z nejstarších forem, jak se lidé vyrovnávají s konečností života. Snaží se změnit jeho subjektivní prožívání strachu z blížící se smrti tím, že nabízí vnímání okamžiku smrti jako přechod do jiné dimenze, do příjemné budoucnosti. Konstruuje paralelní svět, imaginární časoprostor, zemi ohníčků a pohádek, v níž se s bratrem po smrti sejdou.

Svou ochrannou roli dosvědčí třináctiletý Jonatán i v okamžiku, kdy zachraňuje svého na lůžko upoutaného bratra z hořícího domu. Na následky zranění však umírá a Suchárkova úzkost se prohlubuje. Čelí nejen své nemoci a ztrátě bratra, ale i vědomí toho, co nepřímo naznačuje jeho okolí, totiž že by bývalo bylo lepší, kdyby při požáru zahynul on sám. Otázka časně smrti a pochopení smyslu jeho dosavadního života je pak o to palčivější. Zatímco v jeho očích byl život bratra smysluplný, protože on si dokázal se vším poradit, byl tu pro druhé lidi, byl jim prospěšný, on o tom svém a sám o sobě pochybuje. Po bratrově smrti prožívá pocit osamělosti, tápání a nadto viny a domnělé odpovědnosti,<sup>3</sup> a to zejména proto, že byl jednak smrti sourozence přítomen, jednak cítí, že byl její příčinou. Stýská se mu, bojí se, že strachu ze samoty po smrti se implicitně přidružuje strach ze **samoty ve smrti**. Jak uvádí sociolog N. Elias, motiv osamocení umírání je v novověku aktuálnější než jindy. „Může odkazovat k očekávání, že proces umírání nelze s nikým sdílet. Může vyjadřovat pocit, že s vlastní smrtí navěky zmizí celý mikrosvět vlastní osoby s jedinečnými vzpomínkami, city, zkušenostmi [...], s vlastním věděním a sny. Může se vztahovat k pocitu, že v umírání budeme opuštěni a ponecháni o samotě všemi lidmi, s nimiž se cítíme spjati.“ (Elias, 1998, s. 51)

Nemocný a osamělý chlapec většinu času jen apaticky leží, pláče a dlí ve vzpomínkách na zesnulého bratra. Dává průchod panice, úzkosti, bolesti i obavám. Snaží se vyrovnat se s tím, že ho bratr opustil. Potřebuje čas, aby všechny emoce zpracoval a nechal je odejít, případně je přetavil v sílu tolik potřebnou k tomu, aby čelil vlastnímu osudu, vyrovnal se s vlastní smrtelnou nemocí. „Pozice pozůstalého sourozence je těžká, často velmi konfliktní. Velice záleží na vztahu mezi dětmi. [...] Děti s větší citlivostí i fantazií mívají pocit, že jsou zemřelým navštěvovány.

---

<sup>3</sup> Všechny tyto pocity odpovídají podobám a fázím truchlení v dětském světě, přičemž pro první fázi jsou příznačné popření, chaotické emoce a hledání a pro druhou pak právě pocity viny.



[...] Dítě mnohem více využívá svého imaginárního, snově vykonstruovaného světa a má zpravidla s tímto světem kontakt. Tento kontakt může být jak charakteru představ, tak i „skutečných“ zážitků.“ (Krtičková, 2011) Podobné prožitky popisuje i vypravěč příběhu: „*Napadlo mě, že nic o Nangijale třeba není pravda. Co když si to Jonatán všechno vymyslel, jen aby mě rozptýlil, jak to mívával ve zvyku! Většinu času jsem probečel. Ale pak mě přišel Jonatán utěšit, to jsem byl rád!*“ (Lindgrenová, 1992, s. 14) Projektuje si bratra do sněhobílé holubice, jež ho jednoho večera navštíví a která je dle slov oblíbené písně jeho matky symbolem lidské duše odcházející do nebe. Její poselství je pro něj bratrovou pozvánkou do Nangijaly, „země zaslíbené“, do země, která se mu stává prostorem přijetí sebe sama, boje se strachem a úzkostí.

## ii.

A. Lindgrenová nechává svého hrdinu překročit hranici imaginárního světa a vydat se na cestu k sebepoznání, k obnažení a přijetí vlastních limitů. Nechá ho čelit všem jeho strachům a úzkostem, proměnit je v produktivní sílu, a rozvíjet tak vědomí vlastní hodnoty. Její hrdina se poprvé vydává na cestu, sám, protože „bez odloučení a odchodu není možná individuace, sebeurčení a určování vlastního života, nezávislost a samostatnost, identita vlastního já a nalezení cesty k sobě samému.“ (Rogge, 1999, s. 41)

Změna časoprostoru je zde rovněž spojena se změnou identity a přídomkem Lví srdce, jehož hrdinské konotace zpočátku přebírá od svého bratra, tomu ho připsala třídní učitelka v novinovém nekrologu. Změna jména, respektive modifikace původního, je pro něj excitujícím prožitkem přinášejícím odvahu vykročit vstříc dobrodružstvím v Nangijale. Obé stojí na počátku zdravějšího sebepojetí hrdiny vzdor tomu, že pochybnosti o sobě samém zatím přetrvávají. Postupně však sílí jeho ambice si jméno zasloužit. Nutno však podotknout, že volba vlastního jména hrdiny a (ne)schopnost jeho identifikace s ním v reálném světě vyvolává řadu otázek. Obě jména vzhledem ke své etymologii konotují vlastnosti jako mužnost, síla, bojovnost, odvaha: **Karel**, jméno německého původu, znamená „(svobodný) muž“ (Knappová, 2006, s. 188), **Lev**, česká podoba původem řeckého jména Leo(n), tj. „lev“ (Knappová, s. 2006, s. 200). Čtenář tedy a priori očekává hrdinu energického, rozhodného, obdařeného jistou bojovností. Je tomu však přesně naopak, patrně proto, že se hrdina spíše než se jménem ztotožnil se svou přezdívkou, Suchárek. Dle vypravěčových vlastních slov nemá asociovat nedostatečnost jeho tělesné konstituce, křehkost, zranitelnost a neuživost, jak dokládá následující ukázka: „*Říkal mi tak odmalička a jednou, když jsem se ho zeptal proč, řekl mi, že proto, že má hrozně rád suchary, a to hlavně takové, jako jsem já.*“ (Lindgrenová, 1992, s. 9)

Zdá se ale, že právě s výše naznačeným asociačním potenciálem se hrdina identifikuje a že přezdívka, byť původně motivovaná láskyplným vztahem staršího bratra k mladšímu, zeslabuje znaky jeho jména vlastního. Teprve ve spojení s přídomkem Lví srdce ji hrdina začíná vnímat jako úsměvnou. Vrací se k ní pouze v okamžiku potřeby utajení pravé identity, aby neohrozil život a misi svého bratra, jak bude později zmíněno.

Tělesné neduhy a handicapy se starým jménem zázračně mizí. Nangijala, imaginární časoprostor, plní chlapci i další dosud nesplněná přání, kterých doma ve městě nemohl dosáhnout. Kromě vlastních králíků je to především jeho vlastní kůň. První setkání s ním je podstatnějším momentem, než se ve skutečnosti jeví. Je to de facto jediný okamžik, kdy hrdina jednoznačně neguje svůj strach. Slovo *strach* je totiž v knize skloňováno víc než třicetkrát a téměř stejnou četnost má využití synonymních vyjádření pro něj, více než dvacetkrát jsou využity tvary slovesa *bát se* a vše je doprovázeno atributy asociujícími úzkost, hrůzu, bezmoc, beznaděj, zděšení, strnulost apod. Čelí-li hrdina strachu a úzkosti, respektive odváží-li se mu čelit, vždy svou odvahu v závěru nějak zpochybňuje, zeslabuje, limituje. Toto je jediný okamžik, kdy tak nečiní.

Hrdina vysvléká pouta nemoci, začíná proces jeho osvobození promítající se nejen do schopnosti radovat se ze svého těla,<sup>4</sup> ale také z prostoru, který se před ním otevírá. Stísněný prostor dvoupokojového bytu, kde byl většinu času upoután na lůžko, vyměňuje za pohádkové Třešňové údolí, symbol cesty duchovního vývoje. Názvem údolí navíc jako by autorka předjímalala chlapcovu proměnu a završení příběhu, jelikož v některých kulturách, zvl. v Japonsku, je třešeň vnímána mj. jako symbol nalezení sebe a symbol sebeobětování (Becker, 2002). Jako kontrast k „zemi zaslíbené“ pak působí popis Šípkového údolí. Ostny šípků asociují překážky a utrpení. Autorka je popisuje jako místo, kde obyvatelé žijí v nesvobodě a strachu, zotročení a utlačování vládcem sousední nehostinné a hornaté Karmánie. Je zde patrný náznak pohádkové polarity dobra a zla. Dobro v Třešňovém údolí nese atributy jara, radosti, života, tepla, často je zdůrazňována životodárnost vody a radosti, které skýtá. I Šípkové údolí stále nese atributy života, ale života na sklonku léta až podzimu, atributy nesvobody a všudypřítomného nebezpečí, mění se i obraz vody, který už není tak jednoznačný, má silný proud a může být nebezpečná. A konečně Karmánie s atributy zla zosobněného nejen v jeho nelítostném a krvelačném vlád-

---

<sup>4</sup> Výzkum mezi pacienty, kteří mají zkušenost s blízkou smrtí, ukazuje, že jednou z věcí, která jim byla společná, je právě pocit, že jsou opět kompletní, necítí bolest, nejsou upoutáni na vozík apod.; podobně popisují rovněž to, že se setkali s těmi, kteří je ve smrti přežili. Srov. KÜBLER-ROSSOVÁ, E. (2003): *O dětech a smrti*. Praha: Ermat, s. 220–223.

ci, ale i v jeho dračici Katle, nadpřirozené obludě přeživší z pravěku, přebývající v temné slují, chrlicí smrtonosné plameny a bažící po krvi obětí. Stejně strašidelně a zlověstně působí i legendou opředený had Karm žijící ve vodopádu tamtéž.

Události v Třešňovém údolí však brzy nabereu dramatický spád a bratry opět čeká odloučení. Karel znovu a znovu prožívá obavu z toho, že ho bratr opouští, tentokrát se k tomu přidružuje i hněv, jako by se autorka snažila poukázat na to, že dítě, které prožije trauma ztráty někoho blízkého, trauma z opuštění, musí toto trauma znovu prožít a čelit všem emocím, které vyvolalo, dát jim průchod a postupně je nechat odejít (Kübler-Rossová, 2003). Dřív, než se tak stane, musí se hrdina poprat s dočasnou samotou, smutkem, ale i nebezpečím, které číhají na cestě za bratrem. Sebevědomí nabývá pomalu, mocnou silou však zapůsobí vzpomínka na bratrova slova, že člověk musí dělat i nebezpečné věci, aby si nepřipadal jako kus hadru, jako třasořítka. Touha být člověkem, být na sebe hrdý, touha zasloužit si přídomek Lví srdce se nakonec ukáží silnější než strach a Karel se podruhé vydává **sám** na cestu.

Sám, tentokrát bez pomocné ruky staršího bratra, odhaluje zrádce, čelí zatčení a proniká na nepřátelské území. I toto je jedna z klíčových scén příběhu. Vyprávěč příběhu utíká do imaginárního prostoru Nangijaly proto, že v realitě není dostatečně vyzbrojen k boji s nebezpečím, které pro něj představují samota a smrt. V Nangijale už několik drobnějších bitev se sebou samým a svým strachem vybojoval a cítí se silnější. Ne však dost, aby dokázal čelit silnějším protivníkům, kteří ho zajali. Proto se uchyluje k drobné lži, respektive lsti. A ta je právě klíčem k jeho další vnitřní proměně. „Lest jako tvůrčí nápad můžeme pro sebe využít jen v tom případě, že nás příliš netrápí úzkost. V pohádkách je to tehdy, když pohádkový hrdina našel a akceptoval u sebe samého velmi mnoho z toho, co ho zvenčí ohrožuje.“ (Kastová, 2012, s. 221) Zariskuje a s pomocí šťastné náhody skutečně přelstí vojenskou hlídku a setkává se s bratrem. Shledáním obou bratří však Karlova cesta za nalezením odvahy a sama sebe zdaleka nekončí. Dokonce ani boj s drakem, obludy z temnot a hlubin, časté motivy pohádek, ale i antických a křesťanských legend, plnící obvykle funkci iniciační zkoušky (Elias, 2004) nejsou vrcholem vyprávění. Jonatánovo vítězství je pouze dočasné, sice získá vládu nad bájnou nestvůrou, ale když pak ztratí trubku, jejíž zvuk ukazuje, kdo je jejím pánem, ztrácí kontrolu nad ní i zkázou, kterou kolem sebe šíří. Ve snaze ochránit mladšího bratra však ještě stihne uvolnit balvan, jehož vahou se Katla řítí do vodopádu. Tam se odehraje zápas pradávných sil ztělesněných bájným hadem Karmem a bájnou dračicí Katlou. Zlo pohltilo zlo a obě pohltila voda. M. Eliade připomíná „vody smrti“ coby leitmotiv řady starověkých, zejména orientálních mytologií: „Voda „zabíjí“ par excellence: rozpouští, ničí všechny formy. Právě proto je bohatá na „zárodky“ a tvořivá.“ (Eli-

ade, 2004, s. 160) Boj v hlubinách vodopádu jako by symbolizoval transformaci vypravěče a jeho vnitřní boj se strachem a úzkostí. Jedná se o okamžik, kdy se Karel sic nepřestává bát, ale svůj strach přijímá, vyprávění spěje ke svému vrcholu.

### iii.

Jeho odvaha čelit vlastní smrti je v průběhu děje zobrazena jako odvaha vstoupit do temnoty a graduje opět v dramatické triádě. První zkouškou je nutnost vstoupit **sám** do temné chodby, kterou spolu s Matyášem a Jonatánem vyhloubili za účelem nepozorovaně uniknout Tengilovým vojákům: „*A pak jsem osaměl v podzemí. Lezl jsem dlouhou temnou chodbou a celou dobu jsem mluvil sám se sebou, abych zůstal klidný a nedostal strach.*“ (Lindgrenová, 1992, s. 102) Druhým testem je, tentokrát spolu s bratrem, jít vstříc temnotě sluje<sup>5</sup> obývané obávanou nestvůrou Katlou: „*Otvor do jeskyně, který Jonatán objevil, byl určitě ten, kterým se Katla dostala ven. Díra přímo do skály. [...] Zíral jsem do černé díry. [...] „Suchárku,“ řekl, „nevím, co nás čeká tam uvnitř, ale já tam musím.“ „Já taky,“ řekl jsem, i když se mi hlas trochu třásl. [...] „Chci být s tebou,“ řekl jsem, „třeba i v nejhlubší podzemní říši.“*« (Lindgrenová, 1992, s. 121) Třetí a nejnáročnější je však poslední Karlův krok do temnoty, skok do Nangilimy. Jonatán, zasažen v boji s Katlou jedním z jejích plamenů, přiznává bratrovi, že mu hrozí trvalé ochrnutí a že se svého handicapu může zbavit pouze v Nangilimě. V zemi, kterou mu již dříve vylíčil jako zemi ohníčků, pohádek a věčných her, zemi, kde na ně čekají přátelé zabítí v boji za svobodu Šípkového údolí, v boji, jež je možné obrazně vnímat jako boj o vysvobození z pout vlastního strachu. Tento okamžik lze vnímat jako stěžejní co do proměny vypravěče a jeho vnímání vlastní smrti. Nabízí se následující interpretace. Sežehnutí Katlou je znamením smrti, jímž je Jonatán stigmatizován. Když se tedy Karel rozhodne pro skok do Nangilimy, de facto se jedná o završení procesu vnitřního smíření s bratrovou smrtí v reálném životě, přijetí sebe sama a nabytí odvahy ke smrti vlastní. Strach je stále přítomný, ale hrdina s ním už nebojuje, dokáže s ním pracovat a připojuje se k bratrovi ve smrti: „*Pak nastala noc a tma přikryla Nangijalu, hory, řeku i zem. [...] Jonatáne, bratře, proč nejsem tak statečný jako ty? Neviděl jsem propast pod sebou, ale věděl jsem, že tam je. Stačí udělat jeden krok do tmy a všechno bude za námi. A už brzy. „Suchárku Lví srdce,“ řekl Jonatán, „máš strach?“ „Ne, vlastně ano... mám strach, ale skočím stejně, Jonatáne, skočím... teď... a už nikdy se nebudu bát, už nikdy...“*« (Lindgrenová, 1992, s. 159)

---

<sup>5</sup> Sluj jakožto vnitřní prostor země, zde hory, je příznačně spojována se symbolikou zrození a smrti, u pythagorejců je spojována s iniciací. Srov. LURKER, M. (2005): *Slovník symbolů*. Praha: Knižní klub, s. 193–194.

Autorka příznačně volí jako vrchol chlapcovy odvahy skok do **temné propasti**, nekonečné a bezedné hlubiny, na jejíž dno chlapec nemůže dohlédnout. Jazykem srozumitelným dětskému čtenáři tím ukazuje, jak moc odvahy k tomu Karel potřeboval. Propast zde figuruje jako symbol strachů, které ještě nezískaly podobu nebo jsou zatím nepředstavitelné, „jak v temnotě leží počátky světa, tak i jeho konec, neurčitost raného dětství i rozpuštění osoby ve smrti, ale také sjednocení s absolutním v unio mystica“ (Becker, 2002, s. 231).

#### iv.

Prostřednictvím pohádkového příběhu pomáhá Lindgrenová čtenáři postavit se zkouškám. Užití symbolů a bájných postav ve sporu dobra a zla se dotýká „nevědomí a nabízí kladné identifikační modely“ (Jung, 2012, s. 159). Suchárek v sobě při konfrontaci s nepřízní osudu, v mezních situacích iniciuje sílu a odvalu jim čelit. Ve své virtuální realitě, v pohádkovém časoprostoru mobilizuje a uvolňuje síly, které byly dosud hluboko skryty, protože ve skutečnosti nejde pouze o střet s onou dílčí překážkou v dobrodružném boji se zlem v mnoha jeho podobách, ale, a to především, o boj se sebou samým. „S utrpením [...] se zde svádí boj jako s nepřitelem. Život je pak nesen nadějí, že všechny překážky se podaří odstranit. Podaří-li se to, má to za následek podstatné zvýšení míry sebehodnocení a úctu okolí.“<sup>6</sup>

Únik do Nangijaly a pobyt zde, který M. Šubrtová označuje jako metaživot, umožňuje nemocnému chlapci odpoutat se od reality a alespoň na imaginární úrovni prožít to, co ve skutečnosti prožít nemohl a ani v budoucnu nebude moci. Lze ovšem polemizovat s jejím tvrzením, že vstup do Nangijaly se uskutečňuje pomocí smrti a existenci zde vnímat jako posmrtnou (Šubrtová, 2007, s. 74–76). Nangijala je ve skutečnosti jakousi virtuální realitou, imaginací, bratrovou útěchou, aby mladší bratr mohl žít do té doby, než najde odvalu a sílu zemřít. Je obrazným vyjádřením přechodu do neznáma, překročení vnitřní hranice, kterou si nemocný chlapec vybudoval z vlastního strachu. Prostřednictvím této pohádkové projekce umožňuje A. Lindgrenová dětskému čtenáři, zvláště pak nemocnému, vnímat vlastní úzkosti a strachy, uchopit je, pojmenovat je a zpracovat je. Tato interpretace koresponduje i s jejím tvrzením: »„Nevěřím ani na Nangijalu, ani na Nangilimu, nebo na nebe nebo na něco takového,“ prohlašuje, když se jí někdo zeptá. „A vlastně je to tak i v knížce, že Suchárek umře na kuchyňském gauči až na poslední straně. [...] Suchárek ví, že zemře, a jeho pohádka je pohádka útěchy, do které vstupuje,

---

<sup>6</sup> J. Křivohlavý o tomto způsobu boje s nemocí hovoří jako o tzv. „robinzonovství“, srov. KŘIVOHLAVÝ, J. (2002): *Psychologie nemoci*. Praha: Grada, s. 101.

aby mohl žít dál a pak se odvážil umřít. [...] Číst ji společně s nevyčísitelným dítětem znamená následovat dítě do temnoty, držet ho za ruku a nepouštět ji. Zda se pohádka odehrává výhradně ve fantazii nemocného Suchárka, či nikoli, není důležité, hlavní je, že funguje jako útěcha, že se stává mostem postaveným pohádkou – mezi životem a smrtí.“ (Strömstedtová, 2006, s. 220, 289) Závěr knihy je potom jednak akceptací vlastní nemoci, jednak přijetím nevyhnutelnosti smrti, a to jak bratrovy, tak svojí. Hrdina poznává sám sebe, své dosud skryté možnosti a schopnosti, objevuje zdroj své síly a dokáže ji v klíčovém okamžiku využít a to z něj dělá skutečného vítěze. „Podle Kierkegaarda existuje úděl, který je mnohem horší než smrt, a tím je nestát se sebou samým.“ (Davies, 2007, s. 138)

### III.

#### i.

Se strádajícím dítětem se setkáváme i v próze *Ostrov Tisíce hvězd* švédské autorky E. Karinsdotterové (2019, č. 2020). Jedenáctiletá dívka jménem Tigris stále čelí následkům autonehody, která se stala před deseti lety v den jejích narozenin 22. prosince. Sama uvádí, že tento den není jenom datum, kdy se narodila, ale taky den, kdy zemřela její maminka. Ona sama tehdy autonehodu přežila s drobnými následky, sama je komentuje současně s aktualizací významu svého jména: „*Maminka mi dala neobvyklé jméno. Jmenuju se Tigris, ale jsem tygr s jedním jediným pruhem. Jizvou táhnoucí se přes srdce.*“ (Karinsdotter, 2020, s. 10) Fyzický handicap však není to, co ji trápí nejvíc. Daleko horší je pro ni emoční zranění v důsledku smrti v rodině, má pocit, že při autonehodě přišla o oba rodiče: „*Někdy mě napadá, že tatínek při té nehodě umřel taky. Což je nespravedlivé, já vím. Protože on přece žije. Jenže ne tak úplně. [...] Tátovi se při nehodě nic nestalo, vypadal po ní jako dřív. Až na jednu věc – na oči. Viděla jsem jeho fotky předtím a potom. Dokud maminka žila, tatínek vypadal jako normální táta, oči mu zářily. Po její smrti se z něj stal smutný táta a světlo v očích mu pohaslo.*“ (Karinsdotter, 2020, s. 9–10) Trpí smutkem, do kterého se její otec uzavřel, brzy začne mít podezření, že jí něco tají, že celá pravda je jinde. Tohle podezření jí působí neklid, vzbuzuje v ní úzkost, pochybnosti, ačkoli to není explicitně řečeno, je zřejmé, že vráží klín i do vzájemné důvěry. Po smrti matky má Tigris potřebu s otcem o všem, co se stalo, komunikovat, sdílet s ním bolest, před kterou se uzavřel do sebe a na mnoho věcí rezignoval. Trpěl depresi, neustálou únavou, trápil se, přestal pracovat, vzdal se všeho, co měl rád. Jeho stav se vždy zhoršoval s nastupujícím podzimem a s blížícím se výročí manželčiny smrti se mu vždy přitížilo. Alena Zachová trefně konstatuje, že bez ženy/matky „postrádá život samozřejmost, neproblematičnost, matka poskytuje všeobjímající

náruč a poklid, mužský prvek bez ní ztrácí stabilitu, stává se nejistým [...] Bez feminity nastupuje existenciální ochablost, neplodnost, nedostatek obraznosti, naopak přijetím ženského elementu se zvyšuje imaginace, inspirace a rozvrstvuje se vnitřní svět citů“ (Zachová, 2002, s. 81) Podobně jako v řadě pohádek či legendě o Parsifalovi,<sup>7</sup> kde se roznemůže starý král a spolu s ním trpí celé království a syn se musí vydat do světa pro živou vodu, zde čeká tato záchránná mise na malou Tigris. I na ni má pochopitelně smrt matky silný dopad, její ztrátu si citelně uvědomuje, ale nemá dostatečné emoční zkušenosti a zralost k tomu, aby se s tím uspokojivě a bez následků vyrovnala. Právě proto se dovolává pomoci okolí, kromě babičky zvláště u otce, který s ní sice fyzicky je, ale duchem jako by nebyl. Dívka očekává jeho podporu a péči, odpovědi na otázky, má potřebu o matce a její smrti si povídat a všechny silné emoce, kterým nerozumí, spolu s ním prožít. Otec toho však, pohlcen svým vlastním smutkem, není schopen. I když se snaží, jen těžko se dokáže přimět k veselosti, bojuje s únavou, uzavírá se, staví kolem sebe zeď, protože vzpomínky a jejich sdílení mu působí bolest. Zážitek manželčiny smrti pro něj znamená změnu ve způsobu prožívání světa a nutnost vytvořit si k němu nový vztah, podobně jako k lidem, kteří jej obklopují (Kastová, 2015). Nadto cítí vinu za smrt manželky a navíc syna, dvojčete Tigris, o jehož existenci dívka zpočátku neví. Otcovým pocitům tudíž nemůže plně porozumět. Prohlubuje to tak její pocity nejistoty a ztracenosti, které navíc umocňuje fakt, že se rodina musí přestěhovat do nového bytu. Starý jako by byl jediným pojítkem s maminkou Lyrou, nechávají zde spoustu drobných památek na ni, a Tigris tudíž prožívá její ztrátu podruhé: „*Chtěla jsem zpátky do starého bytu, kde zůstaly drobné stopy po mamince. To ona mi vymalovala stěny na světle modro, to ona zatloukla hřebíky a rozvěsila obrázky, to ona jednou upustila na podlahu květináč, takže tam zůstal důlek, maminkovský důlek, ke kterému jsem mohla chodit. Tajně jsem se důlku dotýkala rukou a šeptala „mami“, představovala jsem si, že tam ten květináč upustila před chvílíčkou. Nechtěla jsem se stěhovat, ani náhodou. Ale nic jiného nám nezbývalo, na první byt už jsme neměli peníze. Teď jsem ležela ve své staré posteli v novém pokoji a myslela na maminku. Připadalo mi, jako by se mi ztrácela.*“ (Karinstodotterová, 2020, s. 11)

## ii.

Autorka řeší dívčinu úzkost opět přechodem do paralelního světa, podobně jako dříve Lindgrenová a další autoři (podrobněji Váňová, 2020, 2021). Na rozdíl od starších próz, které příběh evokuje, kromě prózy *Bratři Lví srdce* např. *Mio, můj*

---

<sup>7</sup> Legendu mj. v souvislosti se „symbolikou středu“ zmiňuje M. Eliade, srov. ELIADE, M. (2004): *Obrazy a symboly: esej o magicko-náboženských symbolech*. Brno: Computer Press, 2004, s. 54–55.

Mio A. Lindgrenové, *Nekonečný příběh* M. Endeho, se zde nejedná o jednorázový přechod do paralelní reality, ale o cesty opakované. Mezi krabicemi po stěhování objeví dřevěnou truhlu s nápisem „Lyřiny věci“, v touze po kontaktu s jedinou mamincinou stopou, která jí zůstala, vlezle do truhly a usne. Když se probudí, ocitá se na ostrově Tisíce hvězd. Truhla jako „dopravní prostředek“ (Ryanová, 2015, s. 125) není zvolena náhodou: „*Když jsem byla malá a chtěla jsem si o mamince povídat, táta vždycky říkal, že bychom měli zapomenout a jít dál. Ale já na ni myslela pořád a on taky. Říkal, že je maminka neustále s ním, i když o ní nemluvíme. „A kde?“ ptala jsem se. „Kde ji máš?“ „V srdci,“ odpověděl a zadíval se na mě vážnýma očima. „Jak to? Jako v nějaké truhličce?“* (Karinsdotterová, 2020, s. 9).

Truhla je zde jakýmsi obrazem, znamením, „podobně jako to má každé dítě, ať už je znamení viditelné, či neviditelné. Znamení obsahující otázku Kdo jsem? Jen já sám to mohu a musím zjistit.“ (Jung, 2012, s. 40) A tak se dívka opakovaně vydává na ostrov, aby odhalila záhadu zdvojených narozeninových dáreků v podobě plyšových zvířátek, z nichž to poslední ji přivede na stopu rodinného tajemství. Indicie k odhalení záhady přichází v paralelním světě, do něhož se dostává kombinací spánku a fantazie. Obojí jí umožňuje se odpoutat od úzkost vzbuzující reality a „svobodně v představách manipulovat s objekty či vztahy, přisuzovat jim libovolné charakteristiky, kombinovat je a vytvářet tak subjektivní protiváhu reality. Tato tendence vyplývá většinou z určité vnitřní potřeby změny objektu nebo situace, zbavení se strachu či omezování atp. [...] Pomáhá řešit nové problémy, u kterých subjekt nemá vypracované postupy, ale umožňuje také překračovat dříve osvojené znalosti, dovednosti, postoje, předsudky, rituály, role, zvláště neodpovídají-li již dané situaci. V obou případech je aktivačním podnětem zažívaná frustrace.“ (Čačka, 1999, s. 37–39) Autorka prostřednictvím snových, fantazijních, pohádkových obrazů prezentuje dětskému čtenáři skutečnost, která je pro něj zatím jiným způsobem nesdělitelná, vcituje se do dětského traumatu zraněného dítěte, do jeho touhy po milujícím rodiči a jeho hledání sebe sama a využívá k tomu imaginární časoprostor ostrova Tisíce hvězd: „*Přitiskla jsem tvář k hrubému dřevu a cítila, že mě naplňuje dokonalý klid. [...] V truhle byla úplná tma a ticho, jako by to byl maminkovský vesmír sám pro sebe. Chtěla jsem tam zůstat napořád. A i když bylo ráno a já se právě probudila, přepadla mě zvláštní únava. Myšlenky mi zvolna a táhle plynuly hlavou, jako by to byl med. Zívla jsem a schoulila jsem se do klubíčka. Pak jsem zavřela oči a ponořila se. Do hlubokého, přehlubokého spánku. [...] Zní to naprosto praštěně, já vím. Ale musíte mi věřit: dostala jsem se do jiného světa.*“ (Karinsdotterová, 2020, s. 30)

Ostrov, ať už skutečně, představy o nich, či metafory ostrova byly a jsou od počátku lidského myšlení produktivním stimulem pro lidskou představivost. Symbolika ostrova je zde, vnímáno touto optikou, velmi přílehlavá. Figuruje jako



místo bezpečí, obraz zvláštního, na první pohled dokonalého místa, jako místo určené k realizaci tužeb a přání, symbol útěku před světem a úniku před životními nesázemi a konflikty. Ostrov v moři, přičemž moře lze vnímat jako metaforu dívčina žalu a strádání.

Podobně jako v próze A. Lindgrenové je však pocit ostrovního bezpečí jen dočasný, i tady, nebo právě tady, má hlavní hrdinka projít zkouškou, prokázat odvalu a vypořádat se se Stínem, zlem plížícím se ostrovem, patrně obrazem dívčiny úzkosti, vydat se na záchranou misi, k níž je předurčena. Průvodcem se jí stává zesnulý bráška Leo, jehož na ostrově nalézá a s nímž odhaluje nejen původ ostrova, dílo fantazie zesulé matky, ale i střípky vlastní minulosti, prostřednictvím nichž si skládá i obraz o sobě samé, nachází cestu k sebezpřijetí prostřednictvím mamčininy lásky, kterou v reálném životě celý čas strádala. *„Lyra si jednu věc přála tak moc, že Stín byl cenou, kterou musela zaplatit...“* „Cenou za co?“ [...] *„Lyra nestvořila ostrov Tisíce hvězd jen kvůli Leovi. Ale také kvůli tobě, přála si místo, kde byste se mohly setkat. Odmítala tě opustit, Tigris. Proto nechala v Tygří zemi truhlu, abys sem mohla připlout. A taková přání, inu, ta mívají vysokou cenu.“* „Takže to, že existuje Stín, je moje vina?“ *zeptala jsem se.*« (Karinsdotterová, 2020, s. 159) Poslední věta uvedené citace jako by upozorňovala na dívčinu predestinaci/osud. Svým způsobem aktivizuje její odvalu čelit všemu, co ji na ostrově čeká. Stín, jakožto cena za stvoření ostrova, místa setkání matky s dcerou, je vlastně obrazem matčiny lásky, kterou zde Tigris poprvé od její smrti zažívá. Čím víc ji hledá, tím víc nachází sebe. Reálný svět a svět ostrovní jsou de facto skládkou skutečnosti, Tigris si přináší dílky skládky z ostrova do reality, ale i z reality na ostrov. Jedná se o pro dítě srozumitelné vyjádření toho, jak funguje fantazie a jak pomáhá doplňovat místa, na která dětský rozum ještě nestačí. Do postav imaginárního světa s pohádkovou atmosférou projektuje postavy známé ze světa reálného, přesně dle zákonů fantazie vytváří nové představy obměňováním minulé zkušenosti (Hartl – Hartlová, 2002, s. 159).

E. Karinsdotterová v duchu tradice odívá dětské pocity, zvláště pocity smutku a úzkosti, do jazyka symbolů, jak ostatně velí principy pohádkového světa a jeho polarita dobra a zla. Objevují se zde podobně jako u Lindgrenové protipóly vůně vs. zápach, hudba vs. ticho, jas vs. temnota, v zásadě lze říci, že podobně jako v próze Bratři Lví srdce symbolizují bezpečí vs. úzkost a strach: *„V dálce se objevil ostrov. Vypadal uprostřed moře jako velká zelená zahrada. [...] Rozpoznávala jsem pláně zelené jako v červnu a velká hranatá skaliska, roztroušená tu a tam po ostrově, jedno dokonce trčelo z moře před černými horami. Na pláních se pásly sněhobílé ovečky, připomínající načechrané mráčky. [...] Ale za černými horami jsem zahlédla něco, z čeho mi přeběhl mráz po zádech. [...] Byl to taky les, ale tak černý a temný, jako by v něm bydlela sama smrt.“* (Karinsdotterová, 2020, s. 31)

Tigris od samého začátku sbírá indicie k odhalení tajemství, které tuší. Zažívá sama sebe jako nositele zvláštního osudu a autorka nenechává na pochybách ani čtenáře: „Čekali jsme tu na tebe,“ řekla neznámá a zvědavě si mě prohlížela.“ (Karinsdotterová, 2020, s. 34) Tímto předurčením autorka aktualizuje mýtus o vyvoleném dítěti. Je zde patrný, podobně jako ve všech mýtech o dětech, onen „paradox, že „dítě“ je na jedné straně odevzdáno bezmocné do moci strašných nepřátel a stálého nebezpečí záhuby, zatímco na druhé straně vládne silami daleko přesahujícími síly běžného lidství.“ (Kerényi, Jung, s. 105–112)

### iii.

Podobně jako Lindgrenová svého hrdinu nechává autorka dívku vstoupit do temnoty, kterou zde představuje zkamenělý les. I zde lze tento prostor vnímat podobně jako v mýtech a pohádkách jako hranici mezi prostorem známým a cizím, místo nikoho, magický prostor obývaný duchy a čaroději, v hlubinné psychologii pak jako symbol nevědomí (Lurker, 2005). Cesta, jak zbavit ostrov Stínu a tím se zbavit stínu vlastních úzkostí, vede poněkud překvapivě, ve srovnání s podobným typem próz, např. Endeho *Nekonečný příběh*, v němž hrdina hledá odpovědi v tichu, přes slova, slova k melodii písně vinoucí se jako červená nit celým příběhem (podrobněji Váňová, 2020, 2021). Začíná od prvního a jediného slova a drama vrcholí v okamžiku, kdy schází slovo poslední. Autorka opět zvyšuje napětí trojím opakováním motivu: 1. „*Hvězdy žhnou... tmu zaženou... stačí jen nalézt...*“ *Hlas jsem měla chrčivý a nakřáplý. Přesto jsem kámen sevřela ještě pevněji a pokračovala.*“; 2. „*Hvězdy žhnou... tmu zaženou... stačí jen nalézt...*“ *Zachvěla jsem se. Vzpomněla jsem si na něco, co mi řekl Leo: Beze slov umírají. Otevřela jsem oči a zadívala jsem se na hvězdovec. A v tu chvíli mi došlo, co hledáme, co hledáme celou tu dobu. Pevně jsem stiskla víčka i zazpívala jsem:*“; 3. „*Hvězdy žhnou... tmu zaženou... stačí jen nalézt... slova*“ *Ve chvíli, kdy jsem dozpívala, se stalo něco pozoruhodného. Hvězdovec mě v náruči začal hrát. A když jsem otevřela oči, zjistila jsem, že se nejen třpytí, ale přímo září!*“ (Karinsdotterová, 2020, s. 198)

### iv.

Podobně jako v předchozí próze A. Lindgrenové však ani zde příběh nekončí. Dívka nachází cestu k sobě o něco později, skrze slzy. Ty sehrávají důležitou úlohu jednak na ostrově, kde mají magickou moc a Tigris jimi v okamžiku patrně nejobnaženějších emocí zachraňuje svou matku. Z následující ukázky je však patrné, že záchrana matky v paralelním světě je pouze obrazem toho, co Tigris prožívá ve světě reálném, symbolem prolomení hradby bolesti, která od tragické autonehody

svírala nejen ji, ale celou rodinu. Dívka vzpomíná, že bezprostředně po nehodě stále plakala, byla k neutišení až do okamžiku, než se jí zahojila jizva na hrudníku. Od té doby pak nezaplakala nikdy. Průchod pláči dává až na ostrově a vyznává se ze všeho, co jí trápilo a co v sobě celý čas uzavírala: otcův smutek, jeden z důvodů, proč ani ona nedokázala být nikdy skutečně veselá, smrt matky a bratra, fakt, že jí o smrti bratra otec nikdy nepověděl, absence kamarádů, ale i to, že se z toho všeho dosud nedokázala vyplakat. „...brečela jsem, protože maminka neodpovídala, když jsem šeptala „mami“, a protože byla a zůstávala zkamenělá a... „Ta ruka!“ ozval se Leo. „Podívej na maminčinu ruku!“ Přestala jsem brečet a zadívala jsem se tam. Jedna moje slza přistála mamince na ruce jako skleněný korálek. **A v místě, kam dopadla, začal kámen prskat.** Od slzy vyběhla puklinka tenká jako pavoučí vlákno a bleskurychle se rozšířila. Slza zatekla dovnitř, začalo to křupat a prskat. (Karinsdotterová, 2020, s. 183) Její slzy a odvaha jim dát volný průchod zachránily maminku v poslední chvíli. V reálném světě jsou pak její slzy klíčem k záchraně a rehabilitaci vztahu s otcem. Ten poprvé od nehody dokáže s dcerou sdílet celou pravdu, v objetí ji prosí o odpuštění a ona mu v pláči odpouští. „Ještě chvíli jsem brečela, jenom proto, že jsem mohla. Opravdu totiž bylo příjemné plakat. **Bylo to jako vypustit k obloze moře, velké, velikánské moře, které mě uvnitř celá léta tlačilo.**“ (Karinsdotterová, 2020, s. 242)

Knihy mj. ukazují na sílu slova a komunikace, katarzní účinky slz, jež mohou, nebudeme-li se jim bránit, zbavit bolesti a zahojit rány. Čtenář dostává ujištění, že handicap se dají překonat, i ty fyzické, i ty emocionální.

#### IV.

Cílem obou interpretačních kapitol byla snaha ukázat, jakých podob nabývá umělecké ztvárnění úzkostí, které pramení ze smrti a umírání, obecněji pak různých podob citové deprivace u dětí ve vybraných titulech literatury pro děti a mládež. Dílčím cílem pak bylo poukázat, jakou roli mohou sehrát v procesu proměny postoje čtenáře k prožívané realitě.

Protagonisté vybraných příběhů, stejně jako každé dítě, potřebují zažívat citovou náklonnost a uspokojení životních potřeb, být v bezprostředním kontaktu s někým, kdo jim naslouchá, kdo je schopen vcítit se do jejich potřeb. Za jiných okolností strádají. Takto „oslabeni“ jsou konfrontováni jednak se světem svých vrstevníků, do něhož se jim z různých důvodů nedaří zapadnout a vydobýt si v něm místo, jednak se světem dospělých, jemuž zatím plně nedokážou porozumět. V podobné situaci se často mohou nalézat čtenáři, kteří situaci v reálném časoprostoru nedokážou změnit. Ve zdánlivě neřešitelné situaci se svého traumatu zbavují tím, že ho prožijí v imaginární rovině, kde se odpoutávají od bezprostřední reality a v představách

svobodně vytvářejí subjektivní protiváhu neutěšené reality, překračují dříve osvojené znalosti, dovednosti, postoje, předsudky, rituály, role, zvláště neodpovídají-li již dané situaci. Jsou zde patrné paralely s iniciačním románem, jehož středním tématem je kvalitativní proměna, duchovní vývoj jedince. Hrdina je vystavován situacím představujícím pro něj pokušení a osobní zkoušky, prochází katabází, symbolickou smrtí, musí nalézt vlastní identitu a proměněný – znovuzrozený se navrácí zpět (Hodrová, 1989, s. 182; Zachová, 2002, s. 105). Podobného schématu se drží i vybrané prózy, a to včetně trojice postav vlastních iniciačnímu románu, „hrdina – adept zasvěcení, zsvětitel – moudrý prostředník mezi světem hrdiny a vyššími světy, a panna – ženský princip, představující zduchovnělé milostné téma“ (Zachová, 2002, s. 105). Rozdíl je pouze v míře zastoupení ženského principu. Pakliže je přítomen, zpravidla se přetavuje do principu ryze mateřského. Matka, cesta za matkou, vyrovnání se s tím, co představuje, a přijetí vlastní feminity proměňuje hrdinovu identitu. Přijetí ženského elementu zde figuruje jako „prostředek ke zvýšení imaginace, inspirace a rozvrstvení vnitřního světa citů“ (Zachová, 2000, s. 7).

Imaginárním prostorům jsou oběma autorkami, ale i autory próz podobných (podrobněji Váňová, 2017, 2020, 2021, 2022), připisovány v podstatě totožné charakteristiky. Zdánlivě působí jako prostory vně reálného lidského světa, prostory, kam se hrdinové přesouvají obyčejně letem, leckdy díky zřejmé predestinaci, věštbě či znamení. Ve skutečnosti se však jedná o prostory vnitřní, o nitro hrdinů, kam vstupují prostřednictvím své obrazotvornosti. Hrdina se zde „osvobozuje od jednoznačně vymezených podmínek vnějšího světa nebo od určitých subjektivních prožitků“ (Viewegh, 1999, s. 255). Pobyť v tomto světě, v atmosféře svobody, mu pomáhá realizovat se „ve vlastním jedinečném, zvnějšku ničím neohrožitelném a nezcižitelném světě,“ tzn. lze jej vnímat jako jeden ze „zvláštních způsobů sebe-realizace“ (Viewegh, 1999, s. 255), „alternativu svého uskutečňování“ (Hošek, 2013, s. 16).

Imaginární světy vnímáme optikou hrdinů jako místa osvobozená od běžných časoprostorových zákonů. Nemají hranice, nejsou vázány žádnými pravidly či omezeními. Postavy zde nezřídka zažívají bezčasovou zkušenost, přičemž intenzita vědomí a intenzita zážitků se zvyšuje. Na rozdíl od reálného světa, kde autoři k popisu často využívají atributy asociující strádání, izolaci, šed' a chlad, ať už ve smyslu zimy jako takové, nebo chladu citového, světům imaginárním obvykle vládnou barvy, teplo, jsou spojovány s motivy jara, probouzející se přírody plné vitality a síly. Tato energie jako by se stávala vnitřní silou hrdinů, otevírá jejich mysl a jitrí touhu po poznání. Vnější podněty i vnitřní prožitky jsou intenzivnější, v konfrontaci se světem reálným působí jako prostor na první pohled ideální. Popis imaginárních světů asociuje ráj se všemi jeho konotacemi. Postavy zde „znovu

nachází jazyk a někdy i zkušenost „ztraceného ráje“. Sny, snění, obrazy jeho stesků, jeho tužeb, jeho nadšení atd. Pobyt zde je zpravidla cestou do nejhlubšího středu nitra, vnitřního mikrokosmu, protože „každá lidská bytost tíhne, být nevědomky, ke Středu i ke svému vlastnímu středu, který ji přináší integrální realitu, „sakrálnost“. Tato v člověku hluboce zakořeněná touha ocitnout se v samotném srdci skutečnosti, ve středu světa, tam, kde se odehrává spojení s nebem“ (Eliade, 2004). Tato nově nabytá a intenzivně prožitá zkušenost, již lze označit jako vyšší poznání, mění stav hrdinova vědomí o sobě, vědomí sebe sama. I proto je zřejmě v mnoha případech spojována se změnou identity. Hrdina prochází nebezpečím a zkouškami. Se svými limity, strachy a úzkostí svádí boj jako s nepřítelem. Jeho počínání je nesené nadějí, že se všechny překážky podaří odstranit. Setkává se s temnotou dosud neprozkoumanou, do níž vstupuje, a cyklus se uzavírá poznáním hrdiny a jeho návratem do reality, často pouze tušeným.

Po návratu je hrdina, s nímž se obvykle identifikuje i dětský čtenář, vyrovnaný sám se sebou. Je disponován k řešení problémů, dokáže jim čelit.

## V.

Umělecká literatura a prostor imaginárního světa je tak prostorem pro uvědomování si podstatných hodnot nejen pro románové postavy, ale i pro čtenáře, který se tak může identifikovat s jejich námahou, (ne)úspěchy a strachem (Jung, 2012, s. 41), pochopit a porozumět i tématům, která jsou často bolavá a nesdělitelná, nabízí i hlubší filozofickou, spirituální rovinu určenou pro čtenáře dospělého.

## Literatura

### Prameny

LINDGREN OVÁ, A. (1992): *Bratři Lví srdce*. Praha: Albatros.

KARINSDOTTEROVÁ, E. (2020): *Ostrov Tisíce hvězd*. Praha: Argo.

### Sekundární literatura

ARIES, P. (2020): *Dějiny smrti*. Praha: Argo.

ČAČKA, O. a kol. (1999): *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Nakladatelství Doplněk.

DAVIES, D. J. (2007): *Stručné dějiny smrti*. Praha: Volvox Globator.

ELIADE, M. (2004): *Obrazy a symboly: esej o magicko-náboženských symbolech*. Brno: Computer Press.

- ELIAS, N. (1998): *O osamělosti umírajících*. Praha: Nakladatelství Franze Kafky.
- ELLIOT, J. – PLACE, M. (2002): *Dítě v nesnázích. Prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada.
- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. (2000): *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- HODROVÁ, D. (1989): *Hledání románu: Kapitoly z historie a typologie žánru*. Praha: Československý spisovatel.
- HOŠEK, P. (2013): *Kouzlo vyprávění: proměňující moc příběhu a „křest fantazie“ v pojetí C. S. Lewise*. Praha: Návrat domů.
- JAKOBY, B. (2005): *Tajemství umírání: co dnes víme o procesu umírání*. Liberec: Dialog.
- JUNG, M. (2012): *Kouzlo sebeuskutečnění. Harry Potter v nás*. Praha: Portál.
- KASTOVÁ, (2012): *Úzkost a její smysl*. Praha: Portál.
- KASTOVÁ, V. (2010): *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Praha: Portál.
- KASTOVÁ, V. (2015): *Truchlení. Fáze a šance psychického procesu*. Praha: Portál.
- KERÉNYI, K. – JUNG, C. G. (2004): *Věda o mytologii*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka.
- KNAPPOVÁ, M. (2006): *Jak se bude vaše dítě jmenovat?* Praha: Academia.
- KRTIČKOVÁ, K. (2011): O dětech, smrti a truchlení. In: *Šancedětem.cz* [online]. Praha: Sirius, 2011, publikováno: 1. 10. 2013, aktualizováno: 2. 11. 2013 [cit. 2014-03-03]. Dostupné z: [/srv/www/content/pub/cs/clanky/o-detech-smrti-a-truchleni-95.html](http://srv/www/content/pub/cs/clanky/o-detech-smrti-a-truchleni-95.html).
- KŘIVOHLAVÝ, J. (1989): Zármutek a truchlení dětí – jeho podoba a zvládnání. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, roč. 24, č. 3.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (2005): Kdo se smrti nebojí. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, roč. 11, č. 4, s. 24–25.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (2002): *Psychologie nemoci*. Praha: Grada.
- KÜBLER-ROSSOVÁ, E. (2003): *O dětech a smrti*. Praha: Ermat, 2003.
- LANGMAJER, J. – MATĚJČEK, Z. (2011): *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.
- LOUČKA, M. – VANČURA, J. (2011): Koncept smrti u dětí: Komponenty a determinanty. *Československá psychologie*. Praha: Academia.
- LURKER, M. (2005): *Slovník symbolů*. Praha: Knižní klub, 2005.
- MATĚJČEK, Z. – DYTRYCH, Z. (2002): *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada.
- MATĚJČEK, Z. (2001): *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál.
- MATĚJČEK, Z. (2001): *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: Nakladatelství H&H.

- ROGGE, J.-U. (1999): *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál.
- RYANOVÁ, M.-L. (2005): *Narativ jako virtuální realita*. Praha: Academia.
- ŘEŘIČHOVÁ, V. – SLADOVÁ, J. (2017): Možnosti a limity současné literatury pro děti a mládež v procesu výchovy k hodnotám. *Paidagogos*, [Aktualizováno: 2017-08-1], [Citováno: 2023-02-04], 2017, 1, #3. s. 17–36. Dostupné na [www.paidagogos.net/issues/2017/1/article.php?id=3](http://www.paidagogos.net/issues/2017/1/article.php?id=3)
- STRÖMSTEDTOVÁ, M. (2006): *Astrid Lindgrenová: životopis*. Praha: Albatros.
- ŠPINKOVÁ, M. – MLYNÁRIKOVÁ, E. (2021): *Slon u tabule: pozvánka k povídání o nelehkých tématech*. V Praze: Cesta domů.
- ŠUBRTOVÁ, M. (2007): *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- ŠUBRTOVÁ, M. (2003): Fenomén outsiderství ve vývoji prózy pro děti a mládež. In: *Cesty současné literatury pro děti a mládež: tradice a inovace*. Slavkov u Brna: BM Typo.
- VÁGNEROVÁ, M. (2008): *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- VÁŇOVÁ, K. (2021): Výchova literaturou aneb Co dokáže příběh, In: WÓJCIK-DUDEK, M. – NIESPOREK-SZAMBURSKA, B. – LIPTÁKOVÁ, L. – STARNAWSKA, K. (red.): *Paidia i Literatura*, nr 3, red. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. s. 128–134.
- VÁŇOVÁ, K. (2017): Možnosti interpretace literatury pro děti a mládež aneb odpovědi na nevyřešené dětské otázky trochu jinak. In: LEŠKOVÁ, D.: *O dietati, jazyku, literatuře*. (ed.). 2017, roč. V, č. 1. s. 70–77.
- VÁŇOVÁ, K.: *Umělecká ztvárnění dětských dilemat a úzkostí jako příležitost k funkčnímu vzdělávání v literární výchově*. Ústí nad Labem, 2019. Nepublikovaná disertační práce (Ph.D.). UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM. Pedagogická fakulta.
- VÁŇOVÁ, K. (2022): Imaginární kamarádi v literatuře pro děti a mládež. *Didaktické studie*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogický fakulta, roč. 14, č. 1, s. 15–33.
- VIEWEGH, J. (1999): *Psychologie umělecké literatury: k problematice a metodologii nové interdisciplíny*. Praha: Psychologický ústav AV ČR.
- VITOŇ, J. – VELEMÍNSKÝ, M. (2014): *Etický aspekt komunikace v pediatrii a v kontaktu s umíráním a smrtí – jeho reflexe v umělecké literatuře*. Praha: Triton.
- YALOM, I. D. (2006): *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál.
- YALOM, I. D. (2014): *Pohled do slunce. O překonávání strachu ze smrti*. Praha: Portál.
- ZACHOVÁ, A. (2000): Cesta za matkou – cesta k sobě: otazníky nad jednou variantou autorských pohádkových příběhů. *Tvar*. roč. 11, č. 16. s. 5–7.

ZACHOVÁ, A. (2002): *Mýtus jako paměť prózy*. Hradec Králové: Gaudeamus.  
ŽALOUĐÍKOVÁ, I. (2016): *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita.

**Mgr. Kateřina Váňová, Ph.D.**

Katedra českého jazyka a literatury, Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická, Technická univerzita v Liberci  
*katerina.vanova@tul.cz*



# K JAZYKOVÉMU OBRAZU ÚSPĚCHU U ČESKÝCH ŽÁKŮ: NA CESTĚ ZA STEREOTYPEM ÚSPĚŠNÉHO ČLOVĚKA

## On the Linguistic Picture of ÚSPĚCH (“SUCCESS”) among Czech Lower Secondary and Upper Secondary School Pupils: Towards the Stereotype of a Successful Person

Karolína Táborská

**Abstrakt:** Příspěvek shrnuje dílčí výsledky dotazníkového šetření uskutečněného v rámci zpracování disertační práce ÚSPĚCH v jazykovém obrazu světa žáků českých základních a středních škol. Zaměříme se na vybrané aspekty žákovské konceptualizace pojmu ÚSPĚCH, který v mnoha ohledech souvisí s edukačním prostředím (vnímání úspěšnosti se akcentuje zejména s nástupem dětí do školy) a zároveň představuje důležitou hodnotu v životě člověka. Žáci v dotazníku odpovídali na sérii otevřených otázek, které měly za cíl sledovat, jaké asociace a konotace si žáci s tímto pojmem spojují. Na základě analýzy jejich odpovědí rekonstruueme prvotní představu o jazykovém obrazu úspěšného člověka.

**Klíčová slova:** úspěch; koncept; stereotyp; jazykový obraz světa; kognitivní lingvistika

**Abstract:** The paper summarizes partial results of a questionnaire survey conducted within the dissertation *The Linguistic Picture of ÚSPĚCH (“SUCCESS”) in Lower Secondary and Upper Secondary School Pupils*. We focus on selected aspects of pupils’ conceptualization of the concept of ÚSPĚCH (“SUCCESS”), which in many ways is related to the educational environment (the perception of success is accentuated especially when children start school) and at the same time represents an important value in a person’s life. In the questionnaire, students answered a series of open-ended questions aimed at observing what associations and connotations they associate with this concept. Based on the analysis of their answers, we reconstruct an initial idea of the linguistic picture of a successful person.

**Key words:** success, concep; stereotype; linguistic worldview; cognitive linguistics

## Úvod

Príspevek je shrnutím dílčích výsledků dotazníkového šetření proběhnuvšího v období 2020–2022 a zjišťuje vybrané aspekty konceptu ÚSPĚCH<sup>1</sup> u žáků českých základních a středních škol. Výzkumná sonda byla provedena v rámci většího empirického výzkumu k disertační práci *ÚSPĚCH v jazykovém obrazu světa žáků českých základních a středních škol*. Text příspěvku navazuje na dříve publikované texty zabývající se konceptualizací ÚSPĚCHU ve frazeologii a v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základní školy (Táborská, 2021a, b). Kognitivnělingvistické přístupy představují možný nástroj zkoumání, jakým způsobem děti poznávají a interpretují svět a umožňují podnítit debatu o jazyce jako o významném nositeli kulturních hodnot a didaktickém potenciálu kognitivní lingvistiky (srov. Pacovská, 2012; Pacovská a kol., 2021).

## 1. Metodologie

Metodologie se opírá o výzkum kulturně klíčových pojmů ve slovanských i neslovanských jazycích realizovaný v rámci projektu EUROJOS<sup>2</sup> iniciovaný představiteli polské kulturní etnolingvistiky. Zvolená metodologie pro výzkum jazykového obrazu světa předpokládá analýzu trojího typu dat – dat systémových (tj. excerpte různých typů tištěných i elektronických slovníků), dat textových (tj. analýza textů publicistických, beletristických, mediálních, folklorních i jiných, které předpokládají frekventovaný výskyt daného pojmu a vliv na jeho formování) a dat empirických, v tomto případě stručných dotazníků administrovaných mezi rodilými mluvčími daného jazyka (Bartmiński a kol., 2016, s. 9). V Bartmiňského metodice je uplatňováno jak hledisko kvalitativní, tak hledisko kvantitativní – kromě podrobné sémantické analýzy se zjišťuje také opakovanost daných charakteristik v různých kontextech, aby bylo možné posoudit, které z nich jsou z hlediska rekonstrukce jazykového obrazu světa relevantní.

---

<sup>1</sup> V textu dodržujeme grafickou konvenci oboru – pojmy odlišujeme verzálkami (ÚSPĚCH), lexémy a pojmenování kurzívou (*úspěch*).

<sup>2</sup> V první fázi projektu bylo zpracováno pět konceptů. Ke každému z nich vyšla jedna monografie – lexikon. Pro češtinu byly zpracovány pojmy DOMOV (Vaňková, 2015), PRÁCE (Janovec – Wildová, 2016) a SVOBODA (Vaňková – Vodrážková, 2019). Aktuálně běží druhá fáze projektu EUROJOS-2.

Podle Bartmiňského koncepcce by měli být respondenty studující přibližně do 25 let věku (technicky i humanitně orientovaní). Předpokládá se, že u této věkové skupiny mluvčích je již jazykový obraz světa do určité míry ustálený<sup>3</sup> a jsou jeho nositeli pro další generace. Naším cílem je rekonstruovat jazykový obraz pojmu u specificky vymezené věkové skupiny – výzkumný vzorek byl tvořen 62 žáky 2. stupně základní školy a 78 žáky střední školy (gymnázia) ve věku od 11 do 19 let<sup>4</sup>, z toho 68 chlapci a 72 dívkami.

Dotazníkové šetření probíhalo převážně on-line formou<sup>5</sup>, a to z důvodu omezených možností administrovat dotazníky ve třídách v době pandemie covidu-19. 96 dotazníků jsme získali prostřednictvím on-line aplikace Microsoft Forms. Menší část, konkrétně 62 dotazníků, jsme získali hromadnou administrací ve třídách v součinnosti s vedením školy a třídními učiteli. Celkem jsme takto získali 140 vyplněných dotazníků<sup>6</sup>.

Dotazník měl dvě části. První část obsahovala pět otázek zaměřených na údaje o respondentech (věk, pohlaví, mateřský jazyk, typ školy a místo bydliště). Druhá část byla rovněž složena z pěti otázek a týkala se konceptualizace zkoumaného pojmu:

1. Jaké představy v tobě vyvolává slovo úspěch?
2. Jak si představuješ umělecké dílo (např. sochu, obraz, píseň) s názvem Úspěch?<sup>7</sup>
3. Jak podle tebe vypadá a co dělá člověk, který je úspěšný?
4. Jak podle tebe vypadá a co dělá člověk, který je neúspěšný?
5. Zkus vysvětlit význam slova úspěch.

Dotazník administrovaný elektronickou formou obsahoval navíc úvodní část s motivací k účasti na lingvistickém výzkumu a pokyny k vyplnění dotazníku. U dotazníků administrovaných ve školách proběhla motivační část s pokyny ústně. Žáci byli vyzváni, aby odpovídali co nejméně spontánně a své odpovědi příliš nepromýšleli. Čas na vyplnění dotazníku nebyl předem stanoven, všichni žáci byli do dvaceti minut hotovi. Dotazníky byly administrovány a zpracovávány anonymně, účast na výzkumu byla dobrovolná.

---

<sup>3</sup> Ačkoliv k jeho formování v důsledku kontaktu s novými a novými texty dochází po celý život.

<sup>4</sup> Největší skupinu (57 respondentů) představovali žáci ve věku 13 let.

<sup>5</sup> Uvědomujeme si, že administrace dotazníku on-line má celou řadu úskalí (srov. Chromý, 2014, s. 19).

<sup>6</sup> Původně jsme získali 158 dotazníků, ale 18 z nich jsme museli vyřadit, a to buď proto, že žáci dotazník nevyplnili, nebo uvedli jiný mateřský jazyk než češtinu.

<sup>7</sup> Inspirací pro zařazení této otázky byl dotazník užitý v disertační práci L. Palkovské *Štěstí a bolest v českém jazykovém obrazu světa*, v němž autorka použila otázku *Jak si představujete obraz nebo sochu s názvem štěstí/bolest?* (Palkovská, 2008, s. 43).

## 2. Výsledky analýzy získaných dat

Vzhledem k omezenému rozsahu tohoto příspěvku se zaměříme na analýzu pouze části získaných dat, a to konkrétně těch, která vedou ke stanovení stereotypu (resp. prototypu<sup>8</sup>) úspěšného člověka, což je také jedním z cílů naší disertační práce. Stereotyp chápeme ve shodě s J. Bartmińským jako jednotku jazykového obrazu světa a typického představitele dané kategorie, který má zároveň i funkci hodnotící (srov. Bartmiński, 2016, s. 71–72).

Níže tedy analyzujeme převážně odpovědi na 3. otázku dotazníku *Jak podle tebe vypadá a co dělá člověk, který je úspěšný?*. Při strukturaci dat vycházíme z teorie profilů a profilování, tj. stanovování určitých lexikálně-sémantických kategorií a podkategorií a jejich uspořádání do obrazu, který by měl odrážet kognitivní strukturu pojmu v jazyce (srov. Bartmiński, 2016; Bartmiński – Niebrzegowska-Bartmińska, 2007; Vaňková – Čurdová, 2014).

Odpovědi na 3. otázku jsme roztrídili podle několika profilů, které budou východiskem struktury při stanovování kognitivní definice pojmu: **fyzický aspekt**, **psychický aspekt**, **sociální aspekt** a **existenčně-materiální aspekt**. Ve všech profilech lze rovněž identifikovat akcentaci na etický, hodnotový aspekt ÚSPĚCHU. V této fázi výzkumu jsme jej zatím nevyčlenili jako samostatný profil, ale upozorňujeme na něj v rámci vymezených profilů. Každou z těchto kategorií dále členíme dle sémantických oblastí, které jsme v odpovědích identifikovali.

### 2.1 Fyzický aspekt

Nejprve se zaměříme na **fyzický aspekt** a typický **vzhled**, který žáci úspěšnému člověku přisuzují.

16 respondentů charakterizovalo vzhled úspěšného člověka **jako průměrný**, zásadně se neodlišující od ostatních, srov. *vypadá normálně* (2×)<sup>9</sup>; *vypadá úplně normálně*; *[vypadá] jako každý druhý*; *jako každý jiný*; *jako normální člověk*; *může vypadat úplně stejně jako všichni ostatní*. Není běžné, abychom úspěšného jedince identifikovali na první pohled, srov. *může vypadat jakkoliv*; *člověk, který je úspěšný, může vypadat všelijak*; *nemyslím si, že můžete poznat, jak úspěšný člověk je, podle vzhledu*.

Vnější vzhled a oděv akcentovalo 14 respondentů. Úspěšný člověk dbá na to,

---

<sup>8</sup> Oba termíny jsou v lingvistice často chápány synonymně. S termínem stereotyp pracuje zejména polská větev kognitivní a kulturní etnolingvistiky (podrobněji srov. Bartmiński, 2016).

<sup>9</sup> Citované odpovědi respondentů píšeme kurzívou a oddělujeme středníkem. Z důvodu lepší formální přehlednosti uvádíme i větné odpovědi s počátečním malým písmenem a oddělené středníkem. U opakujících se odpovědí uvádíme v závorce počet opakování. Pravopisné, gramatické chyby a překlepy v odpovědích byly opraveny.

aby byl **slušně a vkusně oblečený**, srov. *má slušné oblečení; chodí slušně oblečený; obléká se vkusně. Pečuje o svůj vzhled*, srov. *stará se o sebe (2×); pečuje o svůj vzhled (ne vždy); upravený*. Dva respondenti uvedli jako příklad **mužský formální oděv**, srov. *kvádro; byznymen v obleku*.

Na oděvu a doplňcích může být patrné, že takový člověk je dobře finančně zajištěný<sup>10</sup>, srov. *někteří mají drahé oblečení, šperky*.

Jeden respondent doplnil svou odpověď o příklad úspěšných osob – konkrétně jmenoval americké podnikatele Billa Gatese a Marka Zuckerberga a upozorňuje na jejich prostý styl oblékání<sup>11</sup>, srov. *vzhled není nic speciálního, například Bill Gates či Mark Zuckerberg nosí obyčejná jednobarevná trička. Úspěšný člověk si obleče to, co mu je pohodlné a cítí se v tom dobře. Je úspěšný, protože ho nezajímá, co si o jeho oblečení řeknou ostatní*. Výhodou takového způsobu oblékání je bezesporu **pohodlí**, které uvádí další z respondentů, srov. *obléká se pohodlně*.

Část respondentů se vyjadřovala i k dalším fyzickým vlastnostem, jež lze vztáhnout k sémantickému okruhu konceptu ZDRAVÍ. Úspěšný člověk je podle nich **zdravý** (*je zdravý*). O své zdraví pečuje kvalitní stravou (*jí kvalitní jídlo*) a fyzickou aktivitou (*umí sportovat*). Má **statnou postavu** (*vypadá statně*) a je **silný**<sup>12</sup>, srov. [*vypadá*] *silně*. Zdůrazněna byla také **čistota**, srov. *čistotný*.

Jeden respondent uvedl pozitivně hodnotící odpověď *vypadá dobře*.

## 2.2 Psychický aspekt

Další významnou sémantickou kategorií, již jsme v odpovědích identifikovali, je oblast psychických charakteristik a emocí, které jsou podle respondentů pro prožívání úspěšného jedince typické. **Psychický aspekt** se jeví jako klíčový pro profilování pojmu, neboť jej respondenti zdůrazňují napříč všemi otázkami dotazníku, a tudíž se domníváme, že převáží fyzické a biologické aspekty, srov. i odpověď jednoho z respondentů *podle mě je jedno jak vypadá, důležité je, jak se cítí*. Akcent na psychické prožívání úspěchu se v otázce 3 objevil u více než poloviny respondentů (85 odpovědí).

---

<sup>10</sup> Někdy je obtížné stanovit hranice mezi jednotlivými kategoriemi významu, které jsou, jak píše J. Bartmiński, vzájemně „zasíťované“ (Bartmiński, 2010, s. 335). Odpovědi, které v sobě mísí více sémantických kategorií nebo se jeví jako hraniční, uvádíme u více kategorií.

<sup>11</sup> Tento velmi prostý, neokázalý styl oblékání se někdy označuje výrazem *normcore* (viz heslo v neologické databázi Neomat: „*V Americe teď letí styl normcore, který klade důraz na úplnou běžnost a průměrnost v odívání*.“).

<sup>12</sup> Sémantické okruhy jako síla, statná postava a péče o zdraví jsou typickou součástí české frazeologie a významně se podílí na utváření jazykového obrazu pojmu ZDRAVÍ v českém jazyce (srov. Christou – Táborská, 2022).

Žáci jmenovali celou řadu vlastností, které si s úspěchem asociují. Největší důraz byl kladen na **inteligenci**, srov. *chytrý* (6×); *intelligentní*. Jeden respondent se vyjádřil prostřednictvím negace, srov. *není hloupý*. Jeden respondent také uvedl, *že se rozhoduje moudře*.

Z hlediska frekvence následovala **cílevědomost**, srov. *cílevědomý* (5×); *jde si za svým cílem*; a **sebevědomí**, srov. *sebevědomý*; *hodně sebevědomý*; *nebojí se komunikovat s lidmi*. Jedna odpověď akcentovala příliš vysoké sebevědomí, které může přerůstat v sobeckost, srov. *má velké ego. Vtírá se do ostatních lidí*. S cílevědomostí úzce souvisí i **pracovitost a píle**, srov. *pracovitý*; *někdo pracovitý a cílevědomý*; *cílevědomý a velmi pracovitý*; *pracuje chytře a pilně*.

Součástí psychického aspektu je také důraz na **psychickou odolnost**, srov. *ví, že někdy život prostě není jen o dobrých věcech, ale nesloží se z každé sračky; úspěšný člověk je houževnatý; jen tak něco ho nerozhodí a je zvyklý na neúspěch*.

Dva respondenti zdůraznili schopnost **sebereflexe**, srov. *dokáže se zkritizovat; poučí se z chyb*.

Etický rozměr úspěchu je v psychickém profilu zastoupen akcentem na vlastnosti jako **slušnost** (*je slušně vychovaný; hovoří slušně*), **štědlost** (*je štědrý*), **skromnost** (*skromný; tichý a skromný*). Tento aspekt, který se vyskytl v několika odpovědích, napovídá, že někteří žáci pojmají úspěšného člověka jako v jádru dobrého, srov. *dělá dobré věci, snaží se vše dělat správně*.<sup>13</sup>

Další velkou skupinu tvořily odpovědi akcentující emoce a jejich typické projevy. Prototypicky se na základě odpovědí respondentů jeví **štěstí**. Myšlenku, že úspěšný člověk je převážně šťastný, ve své odpovědi uvedlo 23 respondentů, srov. *šťastný* (12×); *vypadá šťastně* (3×); *šťastný člověk*; *má šťastný život*. S pocitem štěstí se úzce pojí **radost** a další projevy veselí, srov. *raduje se; je veselý; tváří se vesele; vstává s radostí*. Charakteristickým projevem je **smích a úsměv**, srov. *směje se; je vysmátý; byznysmen v obleku se širokým úsměvem; má se určitě skvěle, tváří se vesele*.

Dalším prožitkem je dle respondentů **spokojenost**, srov. *je spokojený* (3×); *osoba, která je se sebou spokojená; musí být spokojený se svojí prací a životem*.

Na závěr uvedme **pýchu**. Toto substantivum se v češtině vyskytuje ve dvou protikladně hodnocených významech – „domýšlivost, vychloubačství“, který je obvykle doprovázen negativním hodnocením a „hrdost, sebevědomí“, jež je hodnocen pozitivně<sup>14</sup>, srov. *vychloubá se* (2×); *chce se pochlubit; je na sebe pyšný; je na sebe hrdý*.

<sup>13</sup> Viz i dále sociální aspekt významu – *prospěšný, pomáhá druhým* apod.

<sup>14</sup> Podrobněji o konceptualizaci PÝCHY v češtině srov. Saicová Římalová (2010).

## 2.3 Sociální aspekt

V životě člověka hrají důležitou roli osobní a pracovní vztahy i další druhy společenských vazeb. Zdá se tedy přirozené, že úspěšnost člověka posuzujeme také na základě jeho schopnosti udržovat zdravé a rozvíjející vztahy. Z analýzy dotazníků vyplývá, že žáci považují za úspěšného toho, kdo má bohaté společenské vazby rodinné, přátelské, pracovní a mimořádnou důležitost má to, zda společnost daného člověka uznává. Akcent na **sociální aspekt** úspěchu jsme zaznamenali ve 29 odpovědích.

Jako klíčové se dle respondentů jeví **osobní vazby**. Úspěšný člověk má **rodinu**, případně fungující **partnerský vztah**. V odpovědích se objevují i další hodnoty, které v našem společenství považujeme za klíčové, jako **domov, láska, přátelství**, srov. *má rodinu (4×); má lásku a úžasný vztah; má kamarády; úspěchy nemusí být jen materiální věci, ale právě také láska nebo rodina; stará se o sebe a o blízké.*

Význam pro konceptualizaci pojmu v rámci sociálního profilu má rovněž **společenské uznání**, které může být manifestováno různou formou – **slávou, pochvalou**, různými druhy **odměny, oceněním**, srov. *je slavný; můžou to být známé osobnosti (celebrity); tvoří věci, které se ostatním líbí; lidem se líbí jeho tvorba; má ze svých dovedností prospěch (odměnu); má nějaké ocenění.*

Úspěšný člověk je také **společensky angažovaný**, stará se o druhé. Zde se profil sociální stýká s profilem etickým, srov. *je prospěšný i pro okolí; pomáhá druhým; pomáhá ostatním; za mě je úspěšný člověk ten, co v životě dokázal, jak pro lid, tak pro sebe.*

## 2.4 Existenčně-materiální aspekt

Dalším sémantickým profilem, který jsme identifikovali jako důležitý pro profilování úspěchu, je **existenčně-materiální aspekt**. Řadíme sem kategorie jako vzdělání, práce, peníze a bohatství. Tyto sémantické oblasti se v dotaznících vyskytly ve více než polovině odpovědí. Celkem se jednalo o 87 výskytů.

Z odpovědí respondentů jednoznačně vyplývá, že úspěšný člověk je ten, který **pracuje, má zaměstnání**, případně se aktivně věnuje rozvíjení své kariéry pomocí dalšího vzdělávání. Vzhledem k povaze výzkumného vzorku jsme očekávali, že většina odpovědí bude zaměřena na úspěch ve vzdělání a školním prostředí, nicméně většina odpovědí zahrnovala pojem práce, srov. *[má] skvělou práci; má dobrou práci (2×); má úspěšnou práci; má dobře placenou práci; má práci, která ho baví; chodí do práce; má dobrou a výdělečnou práci.* Pojem práce byl zastoupen i konotací **dřiny, úsilí**, srov. *dělá to, co vždycky chtěl, na čem sám tvrdě pracoval a co ho baví; musí na úspěch vydat hodně úsilí a práce; hodně pracuje, stará se o sebe a o blízké.*

Někteří respondenti uváděli příklady konkrétních povolání. Největší počet respondentů si asocioval představu člověka pracujícího v soukromém sektoru na vysoké pozici – **podnikatele, majitele** firmy nebo **managera**, srov. *má úspěšnou práci na nějaké vyšší pozici většinou šéfuje ostatním*. Objevila se také povolání tradičně spojovaná s mediální slávou – **sportovec, herec**. Jedenkrát jsme zaznamenali povolání **vědce**, srov. *může to být vědec, herec, podnikatel, umělec; hodně úspěšných lidí hraje fotbal, hraje ve filmech, hraje v reklamách; vede firmu; podniká; boss; byznysmen; manager nějaké společnosti; má např. svou vlastní firmu; majitelé velkých firem, sportovci, manažeři*.<sup>15</sup>

Činnost je často posuzována skrze emoce, které vůči práci, kterou vykonává, pociťuje. Důležitý je zejména **vztah k práci** či jiné vykonávané činnosti. Klíčovou emocí je **radost, potěšení** z vykonávané práce. Mnoho respondentů se explicitně nevyjádřilo, zda mají na mysli zaměstnání či jinou, například volnočasovou, činnost. Svými odpověďmi obecně vyjadřovali, že úspěšný člověk *dělá, co ho baví* (5×), dále např. *dělá to, co má rád; má práci, která ho baví* (2×); *má rád svou práci*.

Potěšení z vykonávané činnosti je podpořeno tím, že ji vykonává **dobrovolně**. Není do práce nucen, sám si ji vybral, a tudíž je v ní spokojený, srov. *dělá to, co vždycky chtěl, na čem sám tvrdě pracoval a co ho baví*. Někteří respondenti také upozorňují, že *dělá to, co umí*, srov. *dělá to, v čem je dobrý; dělá to co mu jde a baví ho to; úspěšnému člověku jde jeho práce; je dobrý v tom, co dělá a co ho baví*.

Kromě potěšení z práce, které ve své odpovědi akcentovalo 20 respondentů, může ve své aktivitě spatřovat naplnění – **poslání, smysl života**. Skrze tuto kategorii se opět do jazykového obrazu promítá etický aspekt pojmu. Úspěch je zde pojímán jako hodnota, srov. *za mě je úspěšný ten, který je šťastný a dělá to, co ho naplňuje; má dobrou práci, která ho naplňuje; dělá to, co jej baví a naplňuje; má úspěšnou práci, která ho baví a naplňuje*.

Většina odpovědí vztahujících se k pojmu práce, obsahovala také pojem **peníze**, srov. *má peníze* (2×); *vydělává peníze; není chudý*. Úspěšný člověk má **dostatečné množství** peněz, aby zajistil potřeby svoje a své rodiny, srov. *má dostatek peněz; má slušný plat; má rodinu, kterou dokáže zajistit; má slušné živobytí, dokáže zajistit rodinu, finančně i hmotně*.

Mnoho respondentů si asociuje člověka, který je **bohatý**, srov. *bohatý* (7×); *má hodně peněz* (2×); *vydělává hodně peněz*. Někteří respondenti uváděli příklady konkrétního majetku, kterým takový člověk disponuje, srov. *dobré auto, dům; velký*

---

<sup>15</sup> Podle pravidelných výzkumů zjišťování prestiže povolání Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR, v. v. i. od roku 2011 hodnotí respondenti jako nejprestížnější povolání lékaře, vědce, zdravotní sestry, učitele na vysoké škole a učitele na základní škole.



*barák, drahé auto; drahý věci, má např. jachtu, lambo<sup>16</sup> nebo vilu; drahé oblečení, šperky.*

V odpovědích se vyskytly i konotace k **vzdělání** a vzdělávání. Prototypem úspěšného člověka je podle žáků člověk vzdělaný, srov. *vzdělaný (2×); vystudoval vysokou školu; dodělá si školu; dodělá vysokou, střední; je vzdělaný (chytrý), (střední, vysoká, odborná škola)*. Vzdělává se i po oficiálním ukončení školy, srov. *stále se učí něčemu novému; snaží se poznávat a rozšiřovat si své znalosti; umí se učit; hodně se učí; vzdělává se, aby uspěl; velmi se vzdělává.*

Jako poslední uvedme konotace, které se vztahují k celkové **kvalitě života**. Úspěšný člověk žije dle respondentů dobrý život bez nějakých vážnějších problémů, srov. *bude si žít dobrý život; má dobrý život; má vše uspořádáno, nemá žádný problém; má vše v životě uspořádáno a nemá žádné problémy.*

Tři respondenti neměli žádnou představu, srov. *nijak a nic určitého, je to relativní pojem; nedá se to přímo říct.*

## Závěry

Na základě prezentované analýzy lze vysledovat některé tendence, které budou pro rekonstruování jazykového obrazu ÚSPĚCHU u žáků klíčové.

Zatím se pro formování stereotypu úspěšného člověka jeví jako podstatný aspekt psychický. Z odpovědí lze vyčíst, že ÚSPĚCH je žáky vnímán velmi kladně – úspěšný člověk má podle respondentů mnoho pozitivních vlastností (inteligenci, cílevědomost, sebevědomí, pracovitost). Žáci jej často hodnotí jako dobrého člověka, který se vyznačuje mimo jiné i slušností, štedrostí, skromností, starostí o druhé. Významně se také jeví důraz na smysl života. Na druhou stranu někdy může být vnímán i negativně, zejména pokud se vychloubá a nedokáže kontrolovat svoje ego.

Druhým významným aspektem, který se na jazykovém obrazu ÚSPĚCHU podílí, je aspekt existenčně-materiální. Nepotvrdil se původní předpoklad, že žáci budou klást důraz na oblast školy a vzdělávání, s ním mají osobní zkušenost. Své odpovědi naopak vztahovali spíše k práci, kariéře a společensky uznávanému povolání. Důležitou součástí existenčně-materiálního aspektu je také akcent na peníze, majetek a bohatství.

Závěrem lze konstatovat, že na jazykovém obrazu ÚSPĚCHU se významně podílejí dvě protichůdné tendence. Jedna z nich představuje hodnotové, etické pojetí, druhá akcentuje spíše materiální rozměr ÚSPĚCHU. Obě tyto protikladné kategorie se zároveň vzájemně ovlivňují a prostupují. Ačkoliv jsme si vědomi jistě

---

<sup>16</sup> Luxusní sportovní automobil italské značky Lamborghini.

omezenosti analyzovaných dat (zaměřili jsme se pouze na odpovědi jedné otázky dotazníku), předpokládáme, že podobné tendence se projeví v celém výzkumu a bude zajímavé sledovat jejich vzájemnou dynamiku. Odhalení žakovských konotací a sledování, zda převažuje akcentace na etický či materiální aspekt může být inspirativní i z hlediska didaktických aplikací kognitivnělingvistických přístupů do výuky mateřského jazyka. Jazyk neplní pouze funkci nástroje umožňujícího porozumění mezi lidmi, je to také prostředek poznávání, prožívání a hodnocení. Učitel může tyto aspekty jazyka využít, prostřednictvím sledování jazyka žáků nahlédnout svět z jejich perspektivy a to následně reflektovat ve výuce (srov. Pacovská a kol., 2021).

## Literatura

- BARTMIŃSKI, J. (2010): Úhel pohledu, perspektiva, jazykový obraz světa. *Studie z aplikované lingvistiky*, 1(1), 111–130.
- BARTMIŃSKI, J. (2016). *Jazyk v kontextu kultury: dvanáct statí z lublinské kognitivní lingvistiky*. Karolinum.
- BARTMIŃSKI, J. (Ed.) (2016). *Leksykon aksologiczny Słowian i ich sąsiadów. Tom 3 – PRACA*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- BARTMIŃSKI, J. – NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S. (2007). Profily a subjektová interpretace světa. *Slovo a smysl*, 4(8), 310–321.
- Oddělení současné lexikologie a lexikografie Ústavu pro jazyk český AV ČR (2015). *Databáze excerpčního materiálu Neomat*. Dostupné 31. 1. 2023 z <<http://neologismy.cz/>>.
- CHRISTOU, A. – TÁBORSKÁ, K. (2022). The Cultural Concepts of “ZDRAVÍ” (“HEALTH”) and “NEMOC” (“ILLNESS”) in Czech Phraseology. *Etnolingwistyka*, 34, 303–318.
- CHROMÝ, J. (2014): *Práce s empirickými daty: příručka pro studenty Bc. studia ČJL*. Karolinum.
- JANOVEC L. – WILDOVÁ Z. (2016): PRÁCE v českém jazyce a jazykovém obrazu světa rodilých mluvčích. In: BARTMIŃSKI, J. (Ed.): *Leksykon aksologiczny Słowian i ich sąsiadów: Tom 3 – PRACA* (s. 129–156). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2010): Metafory pýchy. *Slovo a slovesnost*, 93(1), 16–24.
- PACOVSKÁ, J. (2012): *K hlubinám študákovy duše: didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Karolinum.
- PACOVSKÁ, J. – NEBESKÁ, I. – RÖHRICH, A. – VAŇKOVÁ, I. (2021): *Škola jako*

- místo radosti přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka.* Akropolis.
- PALKOVSKÁ, L. (2008): *Štěstí a bolest v českém jazykovém obrazu světa* [Disertační práce]. Univerzita Karlova.
- TÁBORSKÁ, K. (2021a): Pojem ÚSPĚCH v učebnicích českého jazyka pro základní školy. *Didaktické studie*, 13(1), 169–179.
- TÁBORSKÁ, K. (2021b): ÚSPĚCH v české frazeologii. *Bohemistika*, 21(3), 409–419.
- VAŇKOVÁ I. (2015). Český pojem DOMOV ve světle jazykových, empirických a textových dat. In: BARTMIŃSKI, J. (Ed.): *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów: Tom 1 – DOM* (s. 123–148). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- VAŇKOVÁ, I. – ČURDOVÁ, V. (2014): Čelem k teorii pojmových profilů: nové možnosti slovníkového výkladu somatismů. *Didaktické studie*, 6(1), 66–78.
- VAŇKOVÁ, I. – VODRÁŽKOVÁ, V. (2019): SVOBODA v českém jazykovém obrazu světa. In: BARTMIŃSKI, J. (Ed.): *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów. Tom 4 – WOLNOŚĆ* (s. 245–304). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

**Mgr. Karolína Táborská**

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK  
karolina.taborska@pedf.cuni.cz



# UPLATŇOVÁNÍ FOLKLÓRNÍCH TEXTŮ V UČEBNÍCÍCH RUŠTINY PRO ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLY JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE ŽÁKŮ

## The use of Folklore Texts in Russian Language Textbooks for Primary and Secondary Schools as a Means of Developing Students' Communicative Competence

Lenka Rozboudová – Andrea Holečková

**Abstrakt:** Článek je věnován problematice folklóru a folklórních textů ve výuce cizích jazyků a jejich potenciálu pro rozvíjení komunikační kompetence. Prezentuje výsledky analýzy aktuálních učebnic pro výuku ruského jazyka na základních a středních školách. Článek vyhodnocuje, s jakou frekvencí jsou folklórní texty v jednotlivých učebnicích nabízeny, jaký je jejich druh, za jakým účelem jsou předkládány a jaký je doporučený způsob práce s těmito texty.

**Klíčová slova:** učebnice; folklór; folklórní texty; ruský jazyk; výuka cizího jazyka

**Abstract:** The article is devoted to the issue of folklore and folklore texts in foreign language teaching and their potential for developing communicative competence. It presents the results of the analysis of current textbooks for teaching Russian language at primary and secondary schools. The article evaluates the frequency with which folklore texts are offered in individual textbooks, what kind of texts they are, the purpose of their presentation and the recommended way of working with these texts.

**Key words:** textbooks; folklore; folklore texts; Russian language; foreign language teaching

## Úvod

Folklór je nedílnou součástí každého kulturně-jazykového společenství, jehož svébytnost se velmi zřetelně projevuje právě ve folklórních textech, které odrážejí každodenní život obyvatelstva v nejšířším slova smyslu, jeho životní podmínky, životní styl, tradice, obyčej, rituály, víru aj., fixují kolektivní vědomí, životní zkušenosti i hodnotový systém daného národa. Folklór je součástí lidské společnosti a zároveň prostředkem mezilidské komunikace, přičemž sdílený folklór napomáhá soudržnosti a udržování identity různých společenských skupin obyvatelstva, generací či regionů.

Folklór je tedy velmi úzce spjat s jazykem příslušného společenství nejen v tom smyslu, že mnohé kulturní fenomény se realizují prostřednictvím jazyka (písně, pohádky, přísloví či pořekadla, pro rusky mluvící prostředí pak i typické častušky, byliny, zaříkávadla aj.), ale i tak, že jazyk jako součást kultury nelze plnohodnotně chápat bez porozumění jiných kulturních elementů či konceptů, které jsou mnohdy reprezentovány právě ve folklórních textech. Dle názoru Lopatina (1951, s. 543) folklór přispívá k utváření atmosféry jazyka. Autor je toho přesvědčen, že pokud se chceme učit současný, živý, reálný jazyk, pak je nutné, aby byl žákům předkládán folklór v nejšířším slova smyslu v co nejvyšší míře, jinak bude vyučovaný jazyk neautentický, nereálný a vyumělkovaný. Ačkoli tyto myšlenky Lopatina byly formulovány před více než šedesáti lety, dodnes nepozbyly své platnosti, ačkoli folklór a folklórní texty prošly za tu dobu mnohými proměnami (srov. např. Pohunek – Votruba – Janeček, 2014).

Ve výuce cizích jazyků i v současném digitálním, globalizovaném a polykulturním světě mají folklórní texty vysoký potenciál pro rozvoj interkulturní komunikační kompetence, který je v současné lingvodidaktice považován za klíčový cíl cizojazyčné výuky, neboť bez adekvátního chápání různých kulturně fixovaných konceptů (srov. Getmanenko – Rozboudová, 2023; Assuirova – Chajmovič, 2017; Mišatina – Cybulko, 2016; Šerstobitova, 2016; Larsson, 2008; Angelova, 2004 aj.) se člověk nemůže efektivně účastnit interkulturní komunikace.

## 1. Cíle a metodologie výzkumu

V tomto článku jsou prezentovány výsledky rozsáhlé analýzy pěti učebnicových souborů pro výuku ruského jazyka na českých základních a středních školách, jejíž cílem bylo zjistit, které folklórní žánry jsou v učebnicích ruského jazyka uplatňovány, s jakou frekvencí, za jakým účelem a jaký způsob práce s těmito texty učebnice doporučují. Výzkum aktuálních učebnic považujeme za významnou součást pedagogického/didaktického výzkumu, který může pomoci porozumět aktuálnímu

stavu výuky, a to zejména v rámci výuky cizích jazyků, při níž je učebnice klíčovým elementem celého výukového procesu.

Na základě našeho expertního úsudku bylo vybráno pět nejčastěji využívaných učebnic pro výuku ruského jazyka na základních a středních školách v České republice: *Pojechali* a *Raduga plus* jsou určeny pro výuku na základních školách, *Raduga po-novomu*, *Snova klass* a *Tvoj šans* jsou určeny pro výuku na středních školách. Analýze byly podrobeny všechny existující díly každého učebnicového souboru, tedy *Pojechali* – 6 dílů + díl *Pojechali Rychlý start*, tedy celkem 7 učebnic, *Raduga plus* – 3 učebnice, *Raduga po-novomu* – 5 učebnic, *Snova klass* – 2 učebnice a *Tvoj šans* – 2 učebnice.

Do obsahové analýzy byly zahrnuty pouze učebnice pro žáky. Ostatní komponenty učebnicových souborů jako jsou pracovní sešity, písanky, klíče k úlohám, zvukové nahrávky, doplňkové gramatické materiály aj. nebyly zařazeny, a to z důvodu jejich prioritního zaměření na opakování učební látky z učebnic, tedy obsah těchto komponentů nikterak zásadně kulturní povědomí žáků nerozšiřuje. Do analýzy nebyly zahrnuty ani metodické příručky pro učitele, které někdy nabízejí doplňkové folklórní materiály. Je však totiž vždy v kompetenci učitele, zda tyto texty využije ve své výuce, a tak žáci budou mít možnost se s nimi seznámit. Byly tedy analyzovány pouze učebnice, s nimiž žáci pracují nejčastěji, a právě jejich obsah do značné míry ovlivňuje náplň reálné výuky.

Prostřednictvím obsahové analýzy učebnic byla provedena excerptce všech folklórních textů uvedených v učebnicích. Při excerptci folklórních textů jsme vycházeli z definice folklóru Beneše (1990, s. 7), který jej vymezuje jako „soubor historicky vzniklých slovesných, hudebních, vokálních, tanečních a divadelních projevů, žánrů a komunikačních procesů, které tvoří dlouhodobě přetrvávající otevřenou strukturu stereotypů v rámci daného typu lidové tradiční kultury, v níž vznikly, a které slouží jak k informativnímu sdělení či vyjádření různých představ, názorů a komentářů, tak i k emocionálně zaměřené zábavě“, a taktéž z jeho klasifikace folklórních žánrů (Beneš, 1990).

Excerptované texty byly roztrženy a následně vyhodnoceny dle žánru textu (píseň, pohádka, legenda a mýtus, pověst, anekdota a vtip, hádanka, říkanka, přísloví a pořekadlo, pranostika, hra pro děti aj.), dle účelu jeho uplatnění z hlediska rozvoje jazykových prostředků či řečových dovedností (receptivní typ zadání, jazykový typ zadání, reproduktivní typ zadání, produktivní typ zadání, zadání na čtení s porozuměním) a dle autory doporučeného způsobu práce s těmito texty. Veškeré excerptované texty byly v rámci těchto kritérií rovněž kvantifikovány.

## 2. Výsledky výzkumu

V následujícím textu jsou nejprve představeny dílčí výsledky dle jednotlivých učebnicových souborů a následně je provedeno porovnání mezi všemi analyzovanými soubory. Vyhodnocena je celková četnost, s jakou jsou folklórní texty v souboru nabízeny, včetně specifikace podle jednotlivých dílů souboru, dále typy užitých folklórních textů, existence autory formulovaného zadání k těmto textům a jejich charakter.

### 2.1 Pojechali

V souboru *Pojechali* bylo identifikováno celkem 416 folklórních textů. Jejich rozložení do jednotlivých dílů souboru však není rovnoměrné. Nejhojněji, a to v počtu 118, je zastoupen 3. díl učebnice, což lze interpretovat tím, že žák již dosáhl určité úrovně komunikační kompetence a lze očekávat, že již bude schopen pracovat s různorodými žánry textů. Zároveň pak tento díl jako jediný kontinuálně v každé lekci nabízí oddíl s názvem *Pro radost a zábavu* (*На радость и для развлечения*), v němž jsou koncentrovány právě různé folklórní texty jako hádanky, rébusy, vtipy, jazykolamy a další. Na druhou stranu velmi překvapivý je výsledek dílu *Pojechali – Rychlý start*, který je určen pro počáteční fázi výuky žáků v 7. a 8. ročníku a byl vytvořen s úpravami pro starší žáky jako průnik učebnic *Pojechali 1* a *Pojechali 2* původně určených pro ranou výuku ruštiny, neboť v něm bylo identifikováno pouhých 35 jednotek oproti původním *Pojechali 1* se 78 jednotkami a *Pojechali 2* se 61 jednotkami.

Tabulka č. 1: Počet folklórních textů v jednotlivých dílech souboru *Pojechali*

Díl	RS	1	2	3	4	5	6
Folklórní texty	35	78	61	118	67	41	16

V *Pojechali* bylo identifikováno celkem 17 různých druhů folklórních textů, přičemž nejhojněji byly zastoupeny vtipy (82x), které slouží prioritně k odlehčení atmosféry, pobavení žáků a oddechu. Žáci se také mohou s mnohými vtipy ztotožnit, neboť jejich obsahem jsou nejčastěji zážitky a každodenní život dětí. Hádanky, které se v souboru objevují 81x, mají především motivační charakter, a to i pro žáky s nejnižší úrovní kognitivních dovedností, kteří mohou rozluštěním hádanky zažívat úspěch. Hádanky jsou zadávány pro žáky netradičním způsobem, a to tak, aby



podněcovaly jejich zvědavost a chuť pracovat i samostatně či doma (např. *Řešte pouze v soukromí!*). Třetím nejčastějším typem jsou básně (45x), jež jsou povětšinou veselé, hravé a s pozitivním obsahem. Dále následují básničky (40x), jazykolamy (30x), říkanky (25x), rýmováčky (23x), častušky (21x), pohádky (17x), rozpočítadla (12x), přísloví (10x), pořekadla (7x), pranostiky (7x), hry (7x), legendy (6x), bajky (2x) a podobenství (1x). Z tohoto přehledu je zřejmé, že autorský kolektiv se snažil o opravdu bohatou škálu různorodých textů, jejichž využívání přizpůsoboval příslušné věkové skupině dnešních žáků.

Z hlediska formulovaných zadání k nabízeným folklórním textům jsme identifikovali 162 specifikovaných zadání, ve 124 případech zadání k folklórním textům absentovalo (pozn.: některá zadání se vztahují k více než jednomu folklórnímu textu, totéž platí i u dalších analyzovaných souborů níže). Ve specifikovaných zadáních jsou žáci přesně instruováni o tom, co mají s nabízeným textem dělat. Žáci tedy přesně vědí, jak mají postupovat a na co se zaměřit. Přesná zadání nejčastěji doprovázejí v tomto souboru básničky, přičemž tato zadání jsou velmi různorodá, a to od poslechu přes různé způsoby recitace až po obměňování slov a tvorbu vlastní básně. Naopak nejméně často jsou zadání formulována ke vtípům či písničkám, u nichž je způsob práce vcelku jednoduchý, neboť jde o přečtení či poslech a u básně případně o následnou reprodukci žáky. Nelze však říci, že by k těmto druhům textů zadání formulována nebyla vůbec, ale konkretizace zadání k nim chybí přibližně v polovině případů.

Pokud se zaměříme na doporučený způsob práce s textem, jenž je zformulován v zadání, pak se nejčastěji setkáváme s receptivním typem. Žák si má daný text tedy pouze poslechnout nebo přečíst (162x), přičemž důraz na podrobné porozumění, k jehož ověření jsou zadány další úkoly, vyplývá jen v 22 případech. Dále pak následuje jazykový typ cvičení, v němž žák procvičuje fonetické, lexikální či gramatické prostředky ruského jazyka (115x), pak reproduktivní typ, v němž má žák za úkol převyprávět text či zformulovat myšlenky obsažené v textu (28x), a následně produktivní typ, při němž jde o formulaci vlastních myšlenek či tvorbu vlastního textu (22x). Zde je nutné podotknout, že zadání jsou mnohdy kombinovaná, jde tedy ve všech případech nejprve o poslech či přečtení textu, na který často navazuje další typ zadání k nácvičení jazykových prostředků či produktivních řečových dovedností. Konkrétní zadání k práci s textem jsou velmi různorodá, například opakování textu se správnou výslovností, recitace, otázky na porozumění textu, dramatizace, obměna textu, doplnění textu, dokončení textu, vyhledávání slov, převyprávění textu, pohybová realizace folklórního prvku, formulace gramatického pravidla na základě textu, překlad textu, formulace názoru, výzva k reflexi vlastního života žáka či české kultury aj.

## 2.2 Raduga plus

V učebnicovém souboru *Raduga plus* jsme identifikovali celkem 58 folklórních textů, z čehož 25 jich připadá na 1. díl, 23 na 2. díl a pouhých 10 na 3. díl. Soubor nabízí celkem 7 různých druhů folklórních textů: vtipy (18x), jazykolamy (14x), hádanky (11x), přísloví (10x), rozpočítadla (3x), bajky (1x) a říkanky (1x). Zřetelná dominance vtipů a anekdot se projevuje i v tomto souboru obdobně jako v souboru *Pojechali*, avšak s nižší četností využití. Druhý nejčastěji zastoupený druh jsou jazykolamy, které jsou v tomto souboru cíleně zařazovány pro nácvik výslovnosti v počáteční fázi výuky (v 1. díle je využito 12 jazykolamů z celkových 14).

Instrukce k práci s nabízenými texty se objevují stejně jako u souboru *Pojechali* pouze u části z nich. Formulovaná zadání k práci s folklórními texty jsme v celém souboru identifikovali pouze ve 14 případech, v 16 případech naopak žádná konkrétní doporučení k práci s texty nejsou. Texty bez doprovodného upřesnění zadání jsou ponechány jako nabídka pro učitele, který dle svého uváží, zda a jak daný text ve výuce využije, přičemž nejčastěji se to týká vtipů a přísloví. Formulace konkrétního zadání se objevuje nejčastěji u jazykolamů, u nichž se má žák soustředit na zvukovou stránku jazykolamy při jeho poslechu a následně se snažit co nejlépe sám daný jazykolam zopakovat, přičemž má zohledňovat výslovnostní pravidla ruského jazyka, případně se jazykolam naučit z paměti.

Z hlediska charakteru doporučeného způsobu práce byl opět nejčastěji identifikován receptivní typ zadání, kdy žáci si mají text přečíst či poslechnout (14x), přičemž pouze v jednom zadání šlo o cílené úkoly pro čtení s porozuměním. Dále pak následuje jazykový typ k nácviku jazykových prostředků (12x). Zadání na rozvoj produktivních řečových dovedností se objevují pouze zřídka, a to celkem jen 2x na reprodukci textu. K formulaci vlastních myšlenek na základě textu nevybízí ani jedno zadání. Nejčastěji se objevují následující úkoly: *přečti si, zopakuj, nauč se z paměti, odhadni význam či najdi ve slovníku, odpověz na otázku*. Některé folklórní texty jsou doprovázeny pouze jednou instrukcí k práci, jiné (např. bajka) jsou doprovázeny kombinací různých úkolů.

## 2.3 Raduga po-novomu

*Raduga po-novomu* nabízí celkem 77 jednotek folklórních textů v pěti dílech souboru. Rozložení do jednotlivých dílů není rovnoměrné. Nejvíce jich je soustředěno do 3. dílu (37 textů), naopak nejméně jich bylo identifikováno ve 4. a 5. díle (vždy pět textů). Tuto nevyváženost lze vysvětlovat především tematickými zaměřeními lekcí v příslušných dílech. První díl pak využívá folklórní texty k nácviku výslovnosti a techniky čtení.

Tabulka č. 2: Počet folklórních textů v jednotlivých dílech souboru *Raduga po-novomu*

Díl	1	2	3	4	5
Folklórní texty	19	11	37	5	5

V souboru bylo identifikováno 12 různých druhů folklórních žánrů. Nejhojněji jsou zastoupeny vtipy a anekdoty (29x), které jsou ve všech pěti dílech souboru. Dále následují rčení a pořekadla (22x), jež jsou však všechna soustředěna do 3. dílu učebnice. Přísloví jsou nabízena 8x, jazykolamy 7x, hádanky 3x, rýmovacky 2x a po jednom je zastoupena pohádka, lidová píseň, pranostika, říkanka, legenda a bajka. Vzhledem k faktu, že soubor *Raduga plus* je přepracovanou verzí původní řady *Raduga po-novomu*, je řada nabízených folklórních textů v obou souborech identická a uplatňuje se i totožný způsob jejich prezentace, objevují se i stejná případná doprovodná zadání.

V 22 případech jsou texty doprovázeny zformulovaným zadáním od autorů učebnice, ve 23 případech konkretizace zadání pro práci s textem chybí. Zajímavý je například podíl specifikovaných zadání ke vtípům. Těch jsme celkově identifikovali 29 v příslušných 23 jednotkách (v některých cvičeních bylo vtípů více najednou). Zadání ke vtípům je zformulováno pouze v pěti případech, v osmnácti případech však zadání zcela chybí. Jedná se většinou o vtipy umístěné na úvodní straně lekce, které slouží jako motivační prvek, neboť jejich obsah je zaměřen na příslušnou věkovou skupinu. Je samozřejmě otázkou, zda a jak učitel tyto vtipy při výuce využívá.

I v tomto souboru převažuje k folklórním textům receptivní typ zadání (22x), následuje jazykový typ (14x), produktivní typ (3x) a reproduktivní typ (2x). Opět ale lze konstatovat, že v řadě případů se jedná o zadání kombinovaná, přičemž nejčastěji jde o kombinaci receptivního a jazykového typu zadání. Z nejčastěji využívaných konkrétních formulací zadání zmiňme následující: *prečti si, poslechni si, zopakuj, odpověz na otázku, zkus se naučit nazpaměť* či *zkus přeložit do češtiny*, jiná zadání se objevují jen v jednotlivých případech.

## 2.4 Snova klass

V souboru *Snova klass* bylo identifikováno co do celkového počtu nejméně folklórních textů – 48, přičemž v 1. díle jich bylo nalezeno 19 a ve 2. díle 29. Kompletní soubor by podle údajů nakladatelství měl obsahovat 3 díly, bohužel 3. díl dosud

k dispozici není, a proto je i otázkou, nakolik by v tomto díle našly uplatnění právě folklórní texty. Obecně však lze tvrdit, že i na základě obou dostupných dílů základní tendence a přístup autorského kolektivu k tomuto druhu textů lze vysledovat, stejně tak jako u souboru *Tvoj šans*, u nějž jsou rovněž zatím k dispozici v tištěné podobě pouze dva díly z avizovaných tří.

*Snova klass* nabízí v porovnání se soubory analyzovanými výše dosti omezený repertoár druhů předkládaných folklórních textů. Zcela jasně dominují jazykolamy (31x), dále pak následují přísloví (13x), rčení a pořekadla (3x) a přirovnání (1x). Jazykolamy jsou zastoupeny především v prvním díle pro nácvik výslovnosti a techniky čtení, a to v 19 případech z celkových 31, a se stejnou funkcí jsou předkládány i ve 2. díle. Ostatní folklórní texty spadají do oblasti ruské frazeologie a objevují se až od 2. dílu. Můžeme tedy předpokládat, že by zřejmě byly zařazeny i do dílu následujícího.

Za pozitivní zjištění můžeme považovat fakt, že až s výjimkou dvou jednotek jsou zadání k folklórním textům jasně zformulována. Předkládané folklórní texty nejsou ponechávány bez komentáře, čímž autoři směřují učitele k tomu, aby nabízené texty aktivně využívali a nevnímali je v učebnici jako pouhý ilustrativní materiál, což se v reálné školní praxi v případě nekontextualizovaných textů bez zadání mnohdy děje.

I v tomto souboru jasně dominují zadání receptivního typu (*přečti, všimni si rozdílu mezi folklórními prvky, vyhledej v textu, vzpomeň si na podobné přísloví v českém jazyce* apod. – 20x) a zadání jazykového typu (práce se slovní zásobou, např. vyhledávání v textu synonym či antonym apod. – 20x). Zadání na čtení s porozuměním jsme identifikovali 3x a pouze dvě zadání byla produktivního typu.

## 2.5 Tvoj šans

Učebnicový soubor *Tvoj šans* předkládá ve dvou dílech sady celkem 73 folklórních textů, přičemž v prvním díle je k dispozici 31 textů, ve druhém díle jich je 42. Rozmanitost druhů folklórních textů je poměrně vysoká, neboť celkem bylo identifikováno 12 druhů textů: rčení a pořekadla (22x), přísloví (16x), jazykolamy (9x), vtipy (7x), pranostiky (6x), přirovnání (5x), písně (2x), pohádky (2x) a po jednom výskytu bajka, legenda, pověrečná povídka a hádanka. Z tohoto přehledu je patrné, že zcela jasně dominují frazeologické jednotky – rčení, pořekadla, přísloví a přirovnání, které činí celkem 43 jednotek z celkových 73.

Z hlediska existence zadání k folklórním textům v učebnici převažují jednotky, k nimž zadání zformulována jsou (24x), pouze v devíti případech nejsou folklórní texty žádným zadáním opatřeny a jejich využití je zcela ponecháno na pedagogovi. Zajímavým zjištěním je, že absence zadání se týká především jazykolamů, neboť

z celkových devíti případů textů bez specifikovaného zadání jich sedm připadá na jazykolamy. Vzhledem k tomu, že jsou jazykolamy využívány povětšinou pro nácvik výslovnosti či techniky čtení, a to soudě i podle zjištěných výsledků v ostatních souborech, můžeme se domnívat, že autoři souboru považují tento fakt za obecně známý, a tak instruovat k využívání tohoto druhu textu není nutné. Naopak nejčastěji je zadání formulováno u rčení a pořekadel a u přísloví, kdy se většinou jedná o jejich přečtení, zopakování a vyhledání k nim českých ekvivalentů.

Většina zformulovaných zadání opět náleží typu receptivnímu (24x) a jazykovému (23x), ostatní druhy se vyskytují pouze v omezeném množství. Jde o úlohy na vlastní porozumění textu (5x), reproduktivní typ úloh (3x) a produktivní typ úloh (2x). V tomto ohledu je však nutné ocenit široký repertoár různorodých zadání. Nejčastěji se obdobně jako v ostatních souborech setkáváme se čtením a opakováním textu (26x), dále následuje překlad textu, přiřazování výrazů, které k sobě patří, otázky k textu, formulace myšlenky, využití folklórního elementu ve vlastní produkci, vyhledávání ve slovníku, doplňování slov do textu, přiřazování slov, dramatizace, vlastní ztvárnění textu zpěvem či tancem, převyprávění textu, naučení se nazpaměť, formulace ekvivalentu v mateřském jazyce aj.

## 2.6 Porovnání výsledků všech analyzovaných souborů

Celkem bylo z učebnic excerповáno 672 folklórních textů, přičemž největší podíl připadá na učebnicový soubor *Pojechali*, který je určen žákům základních škol a jenž počítá nejen se standardním zahájením výuky dalšího cizího jazyka v 7. či 8. ročníku (*Pojechali – Rychlý start*), ale i s ranou výukou dalšího jazyka přibližně od 4. třídy (*Pojechali 1* a *Pojechali 2*). V těchto učebnicích je učební látka zprostředkovávána hravým způsobem, přičemž právě folklórní texty mají v tomto ohledu vysoký potenciál. V tabulce č. 3 jsou uvedeny celkové počty excerповaných folklórních textů dle jednotlivých učebnicových souborů s průměrným přepočtem na jeden díl souboru. Ačkoli celkové kvantitativní hodnoty jsou ovlivněny počtem dílů každého učebnicového souboru, je z výsledků přístup autorských kolektivů k uplatňování folklórních textů zjevný. Nejhojnější využívání těchto textů je patrné u souboru pro základní školy *Pojechali*, avšak dle zjištěných výsledků nelze tvrdit, že by folklórní texty byly častěji nabízeny v učebnicích pro základní školství, neboť soubor *Raduga plus* využívá tyto texty jen v omezenější míře, a to přibližně třikrát méně než soubor *Pojechali*. V porovnání například soubor pro střední školy *Tvoj šans* tento druh textů využívá téměř dvakrát tolik než soubor *Raduga plus*. Z těchto výsledků vyplývá, že frekvence nabídky folklórních textů v učebnicích není závislá na zaměření souboru na základní nebo střední školství, a proto lze předpokládat, že je tedy spíše závislá na autorském kolektivu a jím stanovené koncepci učebnice.

Tabulka č. 3: Celkový počet folklórních textů v učebnicových souborech

Soubor	Pojechali (7 učebnic)	Raduga plus (3 učebnice)	Raduga po-novomu (5 učebnic)	Snova klass (2 učebnice)	Tvoj šans (2 učebnice)
Folklórní texty	416	58	77	48	73
Přepočet na jeden díl	59,4	19,3	15,4	24	36,5

Z pohledu rozmanitosti užitých druhů folklórních textů se jednotlivé soubory liší. Celkem bylo identifikováno 19 různých druhů folklórních textů, přičemž nejvíce druhů zaznamenáváme v souboru *Pojechali* (17 druhů), se shodným počtem druhů následují *Tvoj šans* (12 druhů) a *Raduga po-novomu* (12 druhů) a dále *Raduga plus* (7 druhů). Nejméně rozmanitá je nabídka v souboru *Snova klass* (4 druhy).

Z hlediska konkrétního druhu jasně dominují vtipy, které byly zastoupeny ve všech souborech s výjimkou *Snova klass*. Celkem jich bylo v souborech identifikováno 136, z čehož však 82 připadá na soubor *Pojechali*. Vtipy jsou zařazovány spíše pro odlehčení výuky a pro pobavení žáků, což lze usuzovat i z faktu, že povětšinou nejsou doprovázeny žádnými specifickými zadáními, spíše jde jen o pouhou recepci vtipu. Druhým nejčastěji užívaným typem z celkového počtu jsou hádanky (96x), které však jsou zastoupeny především v souboru *Pojechali* (81x), přičemž jejich funkce je opět spíše zábavná a motivační. Třetím nejčastějším druhem jsou jazykolamy (89x), jež jsou hojně zastoupeny v souboru *Snova klass* (31x) a *Pojechali* (30x). Jazykolamy jsou využívány téměř výhradně jako prostředek nácviку výslovnosti nebo techniky čtení. Celkově lze na základě naší analýzy konstatovat, že nejbohatším zdrojem folklórních textů pro výuku ruského jazyka je soubor *Pojechali*, který obsahuje nejen nejvyšší počet nabízených folklórních textů, ale také v něm zaznamenáváme jejich největší rozmanitost co do druhů a také nápaditosti zadání.

Folklórní texty jsou ve větší míře doprovázeny zformulovaným zadáním od autorů učebnice (240x), přičemž opět největší část připadá na soubor *Pojechali* (162x), což je však důsledkem celkového nejvyššího počtu předkládaných textů. Jednotek bez specifikovaného zadání bylo celkem 174, z čehož v *Pojechali* se jich nachází 124. Z hodnot uvedených v tabulce č. 4 je patrné, že ve všech souborech můžeme zaznamenat oba přístupy, kdy folklórní texty jsou doprovázeny specifikovaným zadáním, v němž autorský kolektiv doporučuje způsob práce s nimi, ale zároveň mnohé texty jsou předkládány bez komentáře a jsou ponechány na učiteli a jeho tvůrčí erudici.

Tabulka č. 4: Specifikovaná a nspecifikovaná zadání v učebnicových souborech

Soubor	Pojechali	Raduga plus	Raduga po-novomu	Snova klass	Tvoj šans
Specifikovaná zadání	162	14	20	20	24
Nspecifikovaná zadání	124	16	23	2	9

Zadání jsou zformulována různým způsobem. Pokud však vyhodnotíme typ předkládaných úloh, můžeme konstatovat, že zcela jednoznačně dominují úlohy receptivního typu, kdy má žák za úkol text přečíst, poslechnout, případně v něm cosi pozorovat (242x), a úlohy jazykového typu, které jsou zaměřeny na práci s fonetickými, lexikálními nebo gramatickými prostředky obsaženými v textu (184x). Úkoly zaměřené na rozvoj řečových dovedností se objevují zřídka. Zde je třeba zdůraznit, že u některých textů se setkáváme s kombinovaným zadáním, které vždy vychází z prostého přečtení či poslechu, a následně je žák instruován k další činnosti jako například vyhledávání jevů v textu, otázky k textu, porovnání jevů s mateřským jazykem, dramatizace, obměna textu, využití textu ve vlastní produkci, vlastní realizace textu zpěvem či pohybem aj.

Vzhledem k těmto zjištěním lze konstatovat, že ačkoli potenciál rozvoje interkulturní komunikační kompetence prostřednictvím práce s folklórními texty je vysoký a množství nabízených textů v učebnicích rovněž, tak nabízená zadání, která jsou k nim formulována, tento potenciál využívají spíše omezeně. Rozvoj interkulturní komunikační kompetence vyžaduje jednak důraz na rozvoj řečových dovedností, tedy cílený důraz na čtení s porozuměním a následně vyústění materiálu do řeči žáků, nikoli na prostou recepci textu, jednak intenzivní reflexi obsahu folklórních textů v porovnání s analogickými texty v mateřském či jiném cizím jazyce, případně i reflexi jejich fungování v příslušném kulturně-jazykovém společenství. Takto zaměřená zadání se však v analyzovaných souborech vyskytují spíše zřídka.

Cílem tohoto článku bylo popsat nabídku folklórních textů v současných učebnicových souborech; konkrétním námětům, jak folklórní texty efektivně využívat k rozvoji interkulturní komunikační kompetence žáků, jsme se věnovali v našich předchozích publikacích, např. Havelková, 2010, 2013, 2014; Rozboudová, 2017, 2019a, 2019b, 2021 aj.

## Závěr

Využívání folklórních textů ve výuce cizího jazyka může efektivně napomáhat k rozvíjení interkulturní komunikační kompetence žáků, a proto považujeme za pozitivní zjištění našeho šetření, že učebnicové soubory pro výuku ruského jazyka na základních a středních školách tento typ textů nabízejí. Vzhledem k tomu, že učebnice je v současné cizojazyčné výuce v českém školním prostředí klíčovým elementem konkretizujícím výběr učiva, který je žákům ve výuce předkládán, můžeme se domnívat, že i folklórní elementy najdou v reálné školní praxi své místo, ačkoli mnohé učebnicemi nabízené folklórní texty jsou ponechány bez konkretizace, jak s nimi pracovat. Kompetentní učitel, který na vysoké úrovni zná nejen jazykový systém, ale i jeho kulturní kontext, bude jistě předkládaný materiál prezentovat zajímavě a hravě s cílem rozvíjet interkulturní povědomí svých žáků nenásilnou formou.

## Literatura

- ANGELOVA, M. M. (2004): „Koncept“ v sovremennoj lingvokulturologii. In: *Aktualnyje problemy anglijskoj lingvistiki i lingvodidaktiki : sbornik naucnych trudov*. Vypusk 3. Moskva: MPG, s. 3–10.
- ASSUIROVA, L. V. – CHAJMOVIČ, L. V. (2017): Obučeniye russkomu jazyku kak nerodnomu na osnove konceptov. In: *Materialy vserossijskoj naučno-praktičeskoj konferencii „Russkij jazyk v dialoge kultur“*. Saransk: Nacionalnyj issledovatel'skij Mordovskij gosudarstvennyj universitet im. N. P. Ogareva, s. 96–105.
- BENEŠ, B. (1990): *Česká lidová slovesnost*. Praha: Odeon.
- GETMANENKO, N. – ROZBOUDOVÁ, L. (2023): *Konceptnyj podchod pri obučeniji inostrannym jazykam*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- HAVELKOVÁ, L. (2010): Primeneniye narodnych primet na urokach inostrannyh jazykov v svjazj s formirovanijem kommunikativnoj kompetencii učaščichsja. In: Guzmán Tirado, R. – Sokolova, L. – Votyakova, I. (eds.): *La lengua y literatura rusas en el espacio educativo internacional: estado actual y perspectivas*. Granada: Univesidad de Granada, Tomo 1, s. 378–381.
- HAVELKOVÁ, L. (2013): Útvary lidové slovesnosti ve výuce cizího jazyka se zaměřením na ruštinu. *Didaktické studie*, ročník 5, č. 1, s. 65–75.
- HAVELKOVÁ, L. (2014): Primeneniye žanrov ustnoj narodnoj slovesnosti na urokach RKI. In: Malenová, E. – Ushakova, O. (eds.): *Aktualnyje problemy obučeniya russkomu jazyku IX*. Brno: Masarykova univerzita, s. 47–51.
- HOLEČKOVÁ, A. (2021): *Uplatňování folklórních textů ve výuce ruského jazyka:*



- diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, Katedra rusistiky a lingvodidaktiky, vedoucí práce Lenka Rozboudová.
- LARSSON, J. (2008): Ispolzovanije sistemy konceptov v obučenii RKI. In: *Ruskij jazyk za rubežom*, ročník 43, č. 1, s. 25–33.
- LOPATIN, I. A. (1951): The Role of Folklore in Teaching Language and Literature. In: *The Modern Language Journal*, ročník 35, č. 7, s. 543–548.
- MIŠATINA, N. L. – CYBULKO, I. P. (2016): *Antropologičeskaja lingvometodika: V poiskach smysla, sodержaniija i ocenivaniija*. Moskva: Nacionalnoje obrazovanije.
- POHUNEK, J. – VOTRUBA, A. – JANEČEK, P. (2014): *Folklor 20. století*. Praha: Národní muzeum.
- ROZBOUDOVÁ, L. (2017): Sopostavljenije norodnoj slovesnosti kak sredstvo formirovanija mežkulturnoj kommunikativnoj kompetencii. *Auspicia*, ročník 14, č. 3-4, s. 8–20.
- ROZBOUDOVÁ, L. (2019a): Detskije folklornyje teksty v obučeniji RKI. In: ROZBOUDOVÁ, L. – VASILYEVA E. a kol.: *Volšebnyj svet detskoj literatury: Detskaja literatura v kontekste mirovoj kultury i obučenija RKI*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 40–54.
- ROZBOUDOVÁ, L. (2019b): Frazeologie ve výuce ruštiny jako nástroj dialogu kultur. *Didaktické studie*, ročník 11, č. 2, s. 15–26.
- ROZBOUDOVÁ, L. (2021): Význam frazeologie při formování komunikační kompetence žáků a její využití v současných učebních souborech pro výuku ruského jazyka. In: JANOVEC, L. (Ed.): *Svět v obrazech a ve frazeologii II*. Praha: PedF UK, s. 381–389.
- ŠERSTOBITOVA, I. A. (2016): Koncept v metodike prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo. *Pedagogičeskoje obrazovanije v Rossiji*, ročník 10, č. 11, s. 114–119.

## **Analyzované učebnice**

- GOLOVATINA, V. a kol. (2018): *Tvoj šans 1*. Plzeň: Fraus.
- GOLOVATINA, V. a kol. (2019): *Tvoj šans 2*. Plzeň: Fraus.
- JELÍNEK, S. a kol. (2007): *Raduga po-novomu 1*. Plzeň: Fraus.
- JELÍNEK, S. a kol. (2008): *Raduga po-novomu 2*. Plzeň: Fraus.
- JELÍNEK, S. a kol. (2009): *Raduga po-novomu 3*. Plzeň: Fraus.
- JELÍNEK, S. a kol. (2010): *Raduga po-novomu 4*. Plzeň: Fraus.
- JELÍNEK, S. a kol. (2011): *Raduga po-novomu 5*. Plzeň: Fraus.
- JELÍNEK, S. a kol. (2018): *Raduga plus 1*. Plzeň: Fraus.

JELÍNEK, S. a kol. (2019): *Raduga plus 2*. Plzeň: Fraus.  
JELÍNEK, S. a kol. (2020): *Raduga plus 3*. Plzeň: Fraus.  
ORLOVA, M. a kol. (2018): *Snova klass! 1*. Praha: Klett.  
ORLOVA, M. a kol. (2019): *Snova klass! 2*. Praha: Klett.  
ŽOFKOVÁ, H. a kol. (2002): *Pojechali 1*. Úvaly: Albra.  
ŽOFKOVÁ, H. a kol. (2004): *Pojechali 2*. Úvaly: Albra.  
ŽOFKOVÁ, H. a kol. (2005): *Pojechali 3*. Úvaly: Albra.  
ŽOFKOVÁ, H. a kol. (2006): *Pojechali 4*. Úvaly: Albra.  
ŽOFKOVÁ, H. a kol. (2008): *Pojechali 5*. Úvaly: Albra.  
ŽOFKOVÁ, H. a kol. (2011): *Pojechali 6*. Úvaly: Albra.  
ŽOFKOVÁ, H. a kol. (2009): *Pojechali – Rychlý start*. Úvaly: Albra.

**PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D.**

Katedra rusistiky a lingvodidaktiky Pedagogické fakulty UK  
[lenka.rozboudova@pedf.cuni.cz](mailto:lenka.rozboudova@pedf.cuni.cz)

**PhDr. Andrea Holečková**

Katedra rusistiky a lingvodidaktiky Pedagogické fakulty UK  
[andreaholeckova95@seznam.cz](mailto:andreaholeckova95@seznam.cz)





**PROJEKTY**

**PROJECTS**



# ZAGADNIENIA JĘZYKOWE NA EGZAMINIE ÓSMOKLASISTY W POLSKIEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ

## Language Issues in the Eighth-Grade Exam in a Polish Primary School

Paweł Sporek

**Abstrakt:** Tekst pod tytułem Zagadnienia językowe na egzaminie ósmoklasisty w polskiej szkole podstawowej skupia się wokół obecności wskazanych w temacie zagadnień na egzaminie, który kończy polską szkołę podstawową. Pokazuje on to, jakie kwestie językowe i w jaki sposób są przedstawione w Podstawie programowej do języka polskiego dla szkoły podstawowej, które z nich pojawiają się w arkuszach egzaminacyjnych, a także to, w jaki sposób wiedza językowa/wiedza o języku funkcjonuje na egzaminie ósmoklasisty, czego wymaga się od ucznia po ośmiu latach edukacji. W analizie uwzględniona została także kwestia ortografii i interpunkcji, pokazane zostały przykłady zadań, które pojawiły się w arkuszach wraz z ich krytyczną analizą. Całości dopełnia ocena egzaminu i wymagań szkolnych w zakresie kształcenia językowego, wskazane zostały postulaty zmian, które należałoby wprowadzić w koncepcji samego kształcenia w Podstawie programowej oraz samym egzaminie.

**Słowa kluczowe:** edukacja; szkoła; język ojczysty; kształcenie językowe; egzamin ósmoklasisty

**Abstract:** The text entitled Zagadnienia językowe na egzaminie ósmoklasisty [Linguistic issues in the eighth-grade exam] at Polish primary school focuses on the presence of the issues indicated in the subject on the exam that concludes Polish primary school. It shows which language issues and how they are presented in the Polish language curriculum for primary school, which of them appear in the examination sheets, as well as how linguistic knowledge/knowledge of language functions in the eighth-grade examination, what is required of the student after eight years of education. The issue of spelling and punctuation is also included in the analysis, examples of tasks that appeared in the worksheets are shown along with a critical analysis of them. The whole is complemented by an assessment of the examination and

*school requirements for language education, as well as postulates for changes that should be introduced to the concept of education in the core curriculum and the examination itself.*

**Key words:** *education; school; native language; language education; eighth grade exam*

## **Egzamin ósmoklasisty w szkole podstawowej – wprowadzenie**

Wraz z reformą szkolnictwa w Polsce (2017 rok), na mocy której zlikwidowano trzyletnie gimnazjum i trzyletnie liceum, utworzono nowe struktury szkolne – m.in. ośmioletnią szkołę podstawową i czteroletnie liceum ogólnokształcące<sup>1</sup>. Założenie reformy – wyrastające z krytyki istniejącej struktury systemu szkolnego było takie, aby po ośmiu latach edukacji uczeń zdawał egzaminy kończące szkołę podstawową, które miały decydować o przyjęciu do określonej szkoły średniej (liceum, technikum, szkoła branżowa). Egzamin obejmować miał docelowo następujące przedmioty: język polski, matematyka, język angielski. Planowano także z czasem rozszerzyć go o dodatkowy egzamin z wybranego przedmiotu (do 2023), co aktualnie nie zostało wdrożone w praktykę.

### **1. Egzamin ósmoklasisty z języka polskiego**

Egzamin z języka polskiego otwiera corocznie trzydniową „sesję egzaminacyjną” dla uczniów ósmej klasy szkoły podstawowej. Trwa 120 minut i składa się z bloku zadań skupionych wokół zamieszczonych w arkuszu tekstów kultury (dzieła literackie, przedstawienia ikoniczne, czasem teksty popularnonaukowe lub artykuły różnego typu, przy czym niektóre z pytań odnoszą się do nich bezpośrednio, inne pośrednio lub po prostu luźno do nich nawiązują), a także wypracowania. Zawarte w pierwszej części zadania są zamknięte i otwarte. Niektóre zakładają zakreślenie wybranej odpowiedzi, inne opierają się na schemacie prawda-falsz, jeszcze inne wymagają krótszych lub dłuższych odpowiedzi otwartych. Sprawdzają one umiejętności rozumienia czytanych tekstów, także ukierunkowanej analizy i interpretacji,

---

<sup>1</sup> Zaznaczyć trzeba, że wcześniej obowiązywała sześcioletnia szkoła podstawowa. Oprócz nowego, czteroletniego liceum, powołano także pięcioletnie technikum oraz dwustopniową szkołę branżową (odpowiednik dawnej szkoły zawodowej, która dawała uprawnienia do wykonywania różnych zawodów, ale nie kończyła się egzaminem maturalnym).



łączenia wybranego materiału literackiego, wypowiedzania się pisemnego w odpowiadaniu na konkretnie zadane pytania o kwestie zawarte w treściach kształcenia. Druga część wskazuje na tematy do wyboru, które uczeń musi opracować w formie rozprawki lub opowiadania. Oba tematy wymagają od ucznia odwołania się do zawartych w *Podstawie programowej* obowiązkowych tekstów literackich<sup>2</sup>.

Egzamin ósmoklasisty egzekwuje także wiedzę i umiejętności z zakresu kształcenia językowego, które wyrastają z odpowiednich zapisów zawartych w rozporządzeniu ministerialnym.

## **2. Zagadnienia językowe w *Podstawie programowej* dla szkoły podstawowej**

Zakres materiału językowego możliwego do egzekwowania w trakcie egzaminu ósmoklasisty warunkuje *Podstawa programowa* z 2017 roku. W części ogólnej tego dokumentu w obrębie części *Kształcenie językowe* znajdują się następujące zapisy wskazujące na cele edukacji:

- *Rozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego oraz jego funkcji w budowaniu tożsamości osobowej ucznia oraz wspólnot: rodzinnej, narodowej i kulturowej.*
- *Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe.*
- *Poznanie podstawowych pojęć oraz terminów służących do opisywania języka i językowego komunikowania się ludzi.*
- *Kształcenie umiejętności porozumiewania się (słuchania, czytania, mówienia i pisania) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się.*
- *Kształcenie umiejętności poprawnego mówienia oraz pisania zgodnego z zasadami ortofonii oraz pisowni polskiej.*
- *Rozwijanie wiedzy o elementach składowych wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz ich funkcjach w strukturze tekstów i w komunikowaniu się<sup>3</sup>.*

---

<sup>2</sup> Opis egzaminu, jego koncepcji można znaleźć w specjalnym dokumentach, które zostały przygotowane przez specjalistów z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Zob. *Informator o egzaminie ósmoklasisty od roku szkolnego 2022/2023* [wersja zaktualizowana dokumentu przewidzianego od roku 2018/2019], [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Informatory/2023/20220820%20Informator%20Cz%C4%99%C5%9B%C4%87%20og%C3%B3lna%20E8%20od%202023.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/2023/20220820%20Informator%20Cz%C4%99%C5%9B%C4%87%20og%C3%B3lna%20E8%20od%202023.pdf) [dostęp: 08.10.2022]; *Informator o egzaminie z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator\\_P1\\_polski.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf) [dostęp: 08/10.2022].

<sup>3</sup> *Podstawa programowa*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> [dostęp: 15.09.2022].

Kształcenia językowego dotyczą też zapisy teleologiczne zawarte w ogólnej części *Tworzenie wypowiedzi*. Brzmiały one tak:

- *Usprawnianie czynności fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych uczniów.*
- *Rozwijanie umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych.*
- *Kształcenie umiejętności wygłaszania, recytacji i interpretacji głosowej tekstów mówionych, doskonalenie dykcji i operowania głosem.*
- *Rozpoznawanie intencji rozmówcy oraz wyrażanie intencji własnych, rozpoznawanie języka jako działania (akty mowy).*
- *Rozwijanie umiejętności stosowania środków stylistycznych i dbałości o estetykę tekstu oraz umiejętności organizacji tekstu.*
- *Poznanie podstawowych zasad retoryki, w szczególności argumentowania, oraz rozpoznawanie manipulacji językowej.*
- *Rozbudzenie potrzeby tworzenia tekstów o walorach estetycznych i podejmowania samodzielnych prób literackich<sup>4</sup>.*

Powyższe zapisy wskazują na formacyjny i tożsamościowy charakter języka, jego znaczenie dla komunikacji międzyludzkiej (w formie pisemnej i ustnej, uwzględniającej szeroko rozumiany kontekst), ale akcentują także potrzebę poznania go jako systemu, w którym obowiązują określone prawidła i normy, jakie należy wykorzystywać dla budowania rozmaitych przekazów, z poszanowaniem użycia zasad retoryki, z dbałością o estetykę. Na jakie cele szczegółowe przekładają się te zapisy? Odpowiedzi przynosi część *Podstawy programowej* dotycząca klas IV–VI oraz VII–VIII. Dla klas młodszych ta część dokumentu ministerialnego jest mocno rozbudowana. W obrębie części *Kształcenie językowe* wskazane zostały zagadnienia takie jak: gramatyka, zróżnicowanie języka, komunikacja językowa i kultura języka, ortografia i interpunkcja, zaś w obrębie *Tworzenia wypowiedzi* wyróżniono retorykę oraz mówienie i pisanie. Już sam ogląd wyliczonych zagadnień dowodzi, że są one mało precyzyjne, nazbyt ogólne, stąd ma się wrażenie, że nie są to kategorie odrębne, nachodzą one na siebie. Trudno tłumaczyć wydzielenie retoryki od mówienia i pisania, oddzielenie gramatyki od komunikacji językowej jest ewidentnym krokiem wstecz – w stronę bardzo tradycyjnej rozdzielności myślenia o języku jako systemie a jego komunikacyjnym użyciu. W tym miejscu zaznaczyć trzeba, że identyczną kategoryzację zagadnień językowych zastosowano w części rozporządzenia dla klas VII i VIII. Z jednej strony chwalić można autorów *Podstawy*

---

<sup>4</sup> *Podstawa programowa*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> [dostęp: 15.09.2022].

za konsekwencję, z drugiej ganić za tradycyjne myślenie o języku, lekceważenie istotnych badań nad komunikacją, a także ukierunkowanie na teorię kosztem mądrego i użytkowego wiązania jej z praktyką.

Pewną trudność nastręcza zreferowanie szczegółowych zapisów zawartych w *Podstawie*, gdyż są one bardzo rozbudowane (choć i tak zaznaczyć trzeba, że są one skromniejsze niż *passusy* związane z kształceniem literacko-kulturowym). Dotyczy to zwłaszcza klas młodszych. Stąd w tym miejscu zamiast cytowania obszernych wyimków rozporządzenia, cele szczegółowe zostaną tu zwięźle zreferowane. A zatem z umownego obszaru gramatyki wymaga się od ucznia klas IV-VI rozpoznawania wszystkich części mowy (odmiennych i nieodmiennych) i określania ich funkcji w tekście, rozpoznania formy części mowy odmiennych (przy np. czasowniku jest mowa o bezokoliczniku, formach bezosobowych, aspektach, liczbach, osobach, czasach, stronach). Podobnie drobiazgową wiedzę uczeń ma opanować w związku z pozostałymi częściami mowy. Wymaga się od niego znajomości wszystkich części zdania, a także podstaw składni (zdanie pojedyncze, złożone, związki w zdaniu, zdanie a równoważnik). Oprócz pewnych umiejętności praktycznych (w obrębie przekształceń języka jako takiego, bez kontekstu komunikacyjnego), od ucznia oczekuje się przede wszystkim dostrzegania i teoretycznego opisywania zjawisk językowych. Zapisy dla klas VII i VIII zakładają poznanie przez uczniów mechanizmów upodobnień, analizy słowotwórczej wyrazów wraz ze znajomością odpowiedniego aparatu pojęciowego, a także poznawania typów imiesłowów, rodzajów zdań złożonych. Są też zapisy dotyczące akcentu w języku polskim, mowy zależnej i niezależnej. Obok tych rozbudowanych zagadnień gramatycznych od uczniów w klasach IV-VI i VII-VIII wymaga się wiedzy o zróżnicowaniu języka. W zapisach dla klas młodszych akcentuje się rozróżnianie języka mówionego od pisanego, potocznego od oficjalnego, wymaga się wiedzy o frazeologizmach, wieloznaczności, synonimice, typach słownictwa, a także zasadach spójnego konstruowania tekstów. Klasa VII i VIII przynosi wiedzę m.in. o homonimach, kolokwializmach, archaizmach, środowiskowych i regionalnych odmianach języka, treści i zakresie znaczeniowym wyrazów, pojęciu stylu i związanych z nimi zagadnieniach. Co dziwne, zasygnalizowane jest tu również użycie rozmaitych rozwiązań językowych w komunikacji, mimo iż kwestie związane z samą komunikacją zostały wyodrębnione w osobnych partiach. Być może stało się tak dlatego, że *passusy* poświęcone komunikacji w *Podstawie* są zaprezentowane nad wyraz skromnie. W klasach IV-VI sprowadza się je do pozyskania wiedzy o relacjach nadawczo-odbiorczych, sytuacji komunikacyjnej, komunikacji niewerbalnej. Łączy się je też z kulturą języka i jego etykietą. W klasach VII-VIII wzbogaca się tę wiedzę o kwestię świadomości istnienia błędów językowych, grzeczności oraz norm językowych. Przy czym zaznaczyć trzeba, że ewidentnie akcentuje się tutaj wiedzę i rozumienie zjawisk, nie zaś

samo użytkowanie języka w toku prowadzonej komunikacji. Ten kuriozalny obraz kształcenia komunikacyjnego w *Podstawie programowej* stanowi niepodważalny dowód ciężenia jej ku systemowemu opisowi języka i lekceważeniu praktycznego aspektu komunikacji. Częstkę *Kształcenie językowe* domyka wybiórczo potraktowana ortografia i interpunkcja<sup>5</sup>. Pewną rekompensatę tych zaniedbań stanowić pewnie ma nacisk na zagadnienia retoryczne, dowartościowane w obrębie części zatytułowanej *Tworzenie wypowiedzi*. W klasach IV-VI retorykę łączy się z logiczną wypowiedzią na dany temat, procesem argumentowania, gromadzenia materiałów i ich selekcji, właściwego redagowania akapitów, rozróżniania i wskazywania funkcji środków perswazji. Rozbudowanie te kwestie znajdują w zapisach dla klas starszych. Mowa jest tam o środkach retorycznych, organizowaniu materiału i komponowaniu planów wypowiedzi, wreszcie ich tworzeniu – w poszanowaniu reguł retoryki, z uwzględnieniem niezbędnych komponentów tak konstruowanych tekstów. Wskazane do rozpatrywania jest również zagadnienie etyki wypowiedzi i problemu manipulacji językowej. Wielka szkoda, że kwestie te zostały arbitralnie oddzielone od gramatyki systemowej i komunikacji jako takiej. Tak pomyślana dezintegracja w sposób sztuczny rozrywa naturalne powiązanie między gramatyką, komunikacją językową i sytuującą się w jej obrębie retoryką. W praktyce może to negatywnie skutkować na obraz kształcenia językowego jako takiego – oderwanego nie tylko od kształcenia literacko-kulturowego, ale również wewnętrznie rozbitego, przedstawianego bez naturalnych powiązań, jakie zachodzą w obrębie języka i komunikacji.

Całości zagadnień językowych rozpisanych w *Podstawie programowej* domyka częśćka *Mówienie i pisanie*. Pomijając już wskazany wcześniej brak logiki w takiej delimitacji treści językowych zauważyć należy, że dla klas IV-VI przede wszystkim zakłada się opanowanie wielkiej liczby form wypowiedzi. Są te krótsze – dedykacja, zaproszenie, podziękowanie, ogłoszenie, notatki, życzenia, ale także obszerniejsze: opowiadanie (twórcze, odtwórcze), opis, list, sprawozdanie (z filmu, spektaklu, wydarzenia), opis przeżyć wewnętrznych, charakterystyka, tekst o charakterze argumentacyjnym, a nawet scenariusz. Do tych drugich zaliczony został również dialog. Uczeń ma także redagować plany odtwórcze i twórcze, wygłaszać z pamięci teksty z właściwą intonacją i odpowiednią emocjonalnością, opowiadać o przeczytanym tekście, rozróżniać współczesne formy komunikatów (np. SMS) i posługiwać się nimi z zachowaniem zasad etykiety językowej. Całość tego wyliczenia puentuje

---

<sup>5</sup> Zagadnienia te nie są zasadniczym przedmiotem niniejszego artykułu. Poświęcić by warto im było osobne ujęcie. Na tę okoliczność warto jedynie zauważyć, że trudno dociec owej wybiórczości, która pojawia się w *Podstawie*, a także marginalnego potraktowania ortografii i interpunkcji.

kuriozalny zapis, który brzmi: [uczeń] „wykorzystuje wiedzę o języku w tworzonych wypowiedziach”<sup>6</sup>.

Zapisy dla klas VII i VIII obligują ucznia do tworzenia form wypowiedzi takich jak: recenzja, rozprawka, podanie, życiorys, CV, list motywacyjny, przemówienie, wywiad; wykształcenia sprawności przeredagowywania tekstów (skraccanie, streszczanie, rozbudowywanie, parafrazowanie), formułowania pytań na ich podstawie (ten zapis wydaje się w tym kontekście kompletnie niezrozumiały i niespójny z pozostałymi zapisami celów), wreszcie interpretacji głosowej czytanych i wygłaszanych tekstów (opozycja tekstów czytanych i wygłaszanych również nie ma logicznego uzasadnienia).

Scharakteryzowane wyżej cele powiązane z treściami edukacji językowej wyraźnie kładą nacisk na przyswajanie wiedzy o języku, jego opis, opanowanie przez ucznia bogactwa zagadnień, które obficie sytuują się w obrębie polszczyzny. Systemowe poznawanie języka, ograniczenie aspektów komunikacyjnych, arbitralne oddzielenie od siebie treści kształcenia wynikają z obowiązującego systemu egzaminowania uczniów kończących szkołę podstawową. Nacisk zatem położony został na treści i wiedzę stosunkowo łatwo sprawdzalne, językowy konkret, opanowanie terminologii, która pozwala na fachowe opisywanie zjawisk, ujawniających się w obrębie języka. To ukierunkowanie na zdobywanie wiedzy kosztem komunikacyjnej roli języka potwierdzają znawcy przedmiotu. Jolanta Nocoń, przeprowadzając szczegółową analizę treści językowych dla klas IV–VI i założonej idei ich poznawania w *Podstawie programowej* ze stanowczością stwierdza, że „ (...) na koniec klasy VI uczeń powinien mieć wiedzę pojęciową i funkcjonalną o języku (gramatyce, leksyce i w niewielkim zakresie tekście), umieć przeprowadzić analizę języka na różnych poziomach jego struktury oraz używać języka poprawnie w mowie i piśmie – w te trzy kompetencje wpisuje się 80% wszystkich wymagań szczegółowych. Pozostała jedna piąta mniej lub bardziej wiąże się z używaniem języka. (...) W *Podstawie programowej* z 2017 r. podejście komunikacyjne zostało zepchnięte na plan dalszy i raczej śladowo jest obecne w zapisach tych wymagań szczegółowych, które odwołują się do celu, intencji, sytuacji komunikacyjnej. (...) Najnowsza *Podstawa programowa* to zbiór treści z różnych obszarów, suma tego, co zdaniem jej autorów, uczeń powinien po prostu wiedzieć i umieć” (Nocoń, 2019, s. 252). W *Podstawie programowej* niedomaga także założenie funkcjonalności w kształceniu językowym. Analizująca pod tym kątem dokument ministerialny Bernadeta Niesporek-Szamburska stwierdza, że kwestia ta w *Podstawie* nie jest jasna,

---

<sup>6</sup> *Podstawa programowa*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> [dostęp: 15.09.2022].

co wynika z wieloznacznego stosowania terminu przez autorów obowiązującego rozporządzenia, a co z kolei nie pozostaje bez wpływu na jego kształt i wyrażoną w nim koncepcję kształcenia (Niesporek-Szamburska, 2019, s. 228–239).

Na ile takie podejście autorów *Podstawy programowej* przekłada się na konstrukcje zadań z zakresu językowego na egzaminie? W jaki sposób zawarte w *Podstawie programowej* zapisy rzutują na kształt egzaminu? Odpowiedź na to pytanie należy oprzeć na analizie czterech arkuszy dotychczas zorganizowanych egzaminów, a zatem z lat szkolnych 2018/2019 – 2021/2022.

### 3. Treści językowe w arkuszach egzaminacyjnych

Na początku zapowiedzianej analizy znaczyć trzeba, że badacz chcący poszukać odpowiedzi na postawione wyżej pytania dysponuje skromnym materiałem, który można byłoby poddać naukowej eksploracji. Dałoby się go poszerzyć o materiały pomocnicze przygotowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (dwa arkusze – jeden nazwany próbnym, drugi diagnostycznym), publikacje opracowane przez poszczególne wydawnictwa, niemniej zaznaczyć trzeba, że są to arkusze wytworzone na wzór użytych już na egzaminie druków, poza tym pomyślane jako formy ćwiczeniowe, sprawdzające stan wiedzy i wpływające na ostateczny kształt egzaminów, a zatem trudno je traktować jako bezpośrednie odbicie idei kształcenia wpisanej w samą *Podstawę programową*.

Jeżeli chodzi o zbadane arkusze egzaminacyjne, to w latach 2019 i 2020 liczyły one po 22 zadania, zaś w latach 2021 i 2022 zadań w nich było po 19. Zapewne zmniejszenie ich liczby powodowane było sytuacją pandemiczną, która w negatywny sposób wpłynęła na opanowanie materiału programowego przez uczniów. W związku z tym odpowiednimi rozporządzeniami ograniczono wymagania do egzaminu, redukując listę lektur oraz wykreślając niektóre treści, które w myśl *Podstawy programowej* miały obowiązywać ósmoklasistów. Przełożyło się to także na ilość zadań, z którymi mieli zmierzyć się uczniowie. W latach 2019–2022 na 22 zadania 7 bezpośrednio dotyczyło zagadnień językowych lub odwoływało się do określonych sprawności w tym zakresie, w latach 2021–2022 takich zadań było już tylko 5. Odjęto dwa zadania z całości formuły arkusza i były to właśnie zadania dotyczące kształcenia językowego, przy czym zachowano taką samą ilość zadań z zakresu kształcenia literacko-kulturowego.

Przegląd zadań zamieszczonych w arkuszach przekonuje, że rozbudowanie kwestii językowych, a zwłaszcza gramatycznych zupełnie nie przekłada się na ich docenienie w obszarze egzaminu. Poprawności językowej i stylistycznej wymaga się jedynie w dwóch zadaniach, które zakładają napisanie krótszego i dłuższego tekstu, dwa łącznie zadania zawsze dotyczą ortografii i interpunkcji. Skutkuje

to tym, że na egzaminach z lat 2019–2020 pytano zaledwie w trzech zadaniach o pozostałe treści z zakresu kształcenia językowego, a w latach 2021–2022 o jedno takie zagadnienie. Pokazuje to całkowite niedowartościowanie tego elementu przedmiotu i zupełne rozchwianie proporcji między jego obecnością w *Podstawie programowej* a egzaminem.

Czego zatem wymaga się od ósmoklasisty w tych nielicznych zadaniach, które można odnaleźć w arkuszach? Po pierwsze stwierdzić należy, że na dotychczasowych czterech egzaminach żadne z zadań nie dotyczyło wpisanej w *Podstawę* fonetyki. Na czterech dotychczasowych egzaminach pojawiły się do tej pory dwa pytania o zagadnienia słowotwórcze (jedno w 2020 roku i jedno w 2022). Zostały one przytoczone poniżej:

**Arkusz z 2020 roku:**

**Zadanie 11. (0–1) Dokończ zdanie. Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.**

**Wyrazem pochodnym, utworzonym za pomocą formantu pełniącego tę samą funkcję, co w wyrazie przyjechać, jest wyraz**

- A. uderzać.
- B. skończyć.
- C. zdumiewać.
- D. przytakiwać<sup>7</sup>.

**Arkusz z 2022 roku:**

**Zadanie 17. (0–2)**

**17.1. Spośród podanych niżej wyrazów wybierz te, które należą do tej samej rodziny wyrazów. Wypisz oznaczenia literowe tych wyrazów.**

- A. lubiany
- B. przyjaźń
- C. przyjaciel
- D. koleżanka
- E. zaprzyjaźniony

Wyrazy należące do tej samej rodziny wyrazów oznaczono literami:

.....

---

<sup>7</sup> [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/jezyk\\_polski/OPOP-100-2004.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/jezyk_polski/OPOP-100-2004.pdf) [dostęp: 18.09.2022].

## 17.2. Dopisz przymiotnik należący do tej samej rodziny wyrazów, do której należą wyrazy wróg i wrogość.

Przymiotnik należący do tej samej rodziny wyrazów:

.....<sup>8</sup>

Przytoczone wyżej zadania wymagają znajomości pojęć wyrazu pochodnego, rodziny wyrazów oraz formantu. Zaznaczyć trzeba, że idzie tu o znajomość użytkową, nie zaś teoretyczną. Stopień trudności tych zadań nie jest wysoki, niemniej zaznaczyć trzeba, że nauczyciel przygotowujący uczniów do egzaminu ósmoklasisty musi przeprowadzić ich przez proces analizy słowotwórczej, zadbać o znajomość określonych pojęć w zakresie znacznie szerszym niż ten, który odsłania się w arkuszach egzaminacyjnych. Stąd logicznym wydaje się pytanie o obszar oczekiwań wskazany w *Podstawie programowej* oraz sposób pracy nad tymi zagadnieniami w szkole podstawowej. Rozbieżność wynika tu przede wszystkim z faktu, że poziom wymagań egzaminacyjnych jest nieadekwatny do zapisów z dokumentu ministerialnego. Wątpliwości budzi także ukierunkowanie tych zdań na obserwację systemu języka i przekształceń, które dokonują się w jego obrębie. Razi brak powiązania tych zadań z sytuacjami komunikacyjnymi, konkretnym kontekstem użycia tak a nie inaczej zbudowanych wyrazów.

Jeżeli chodzi o fleksję i składnię (zestawione są tu razem, gdyż niektóre pytania łączą wiedzę z obu tych działów gramatyki), to należy odnotować 8 tego typu zdań. Oto trzy przykładowe:

### Zadanie 19. (0–1)

**Przekształć podane zdania tak, aby zachować ich sens. W każdą lukę wpisz imiesłów utworzony od podkreślonego czasownika.**

1. Bracia Lumière należeli do wynalazców, którzy w kinematografie widzieli bardziej zabawkę niż sztukę.  
Bracia Lumière należeli do wynalazców ..... w kinematografie bardziej zabawkę niż sztukę.
2. Dzięki kinematografowi Georges Méliès rozwiązał wszystkie problemy, nad jakimi się głowił, gdy pracował w teatrze.  
Dzięki kinematografowi Georges Méliès rozwiązał wszystkie problemy, nad jakimi się głowił, ..... w teatrze<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2022/jezyk\\_polski/OPOP-100-2205.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2022/jezyk_polski/OPOP-100-2205.pdf) [dostęp: 08.10.2022].

<sup>9</sup> [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Arkusze\\_egzaminacyjne/2019/jezyk\\_polski/Arkusze\\_OPOP-100-1904.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze_egzaminacyjne/2019/jezyk_polski/Arkusze_OPOP-100-1904.pdf) [dostęp: 20.09.2022].



### Zadanie 18. (0–2)

**18.1. Uzupełnij poniższe zdanie. Wybierz odpowiedź spośród oznaczonych literami A i B oraz odpowiedź spośród oznaczonych literami C i D.**

W wypowiedzeniu *Stąd efektem oddawania się pasji jest poczucie naładowania akumulatorów* podkreślony wyraz to rzeczownik A/B, pełniący funkcję C/D.

- |                  |                |
|------------------|----------------|
| A. w bierniku    | C. przydawki   |
| B. w dopełniaczu | D. dopełnienia |

**18.2. Dokończ zdanie. Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.**

Taki sam typ orzeczenia jak w wypowiedzeniu *Stąd efektem oddawania się pasji jest poczucie naładowania akumulatorów* występuje w zdaniu

- A. Życie z pasją dobrze zaspokaja także potrzebę przynależności.
- B. Dzięki pasji stajemy się też ciekawszym człowiekiem dla innych.
- C. To z kolei daje nam większe zadowolenie z samych siebie, wyższe poczucie własnej wartości.
- D. W naszej kulturze<sup>10</sup>.

### Zadanie 17. (0–2)

**Uzupełnij zdania wyrazami z nawiasów. Zapisz wyrazy we właściwej formie gramatycznej. Uwzględnij kategorie przypadku i liczby.**

1. Każdy człowiek chce mieć grono (przyjaciel) ....., bo z dobrymi (przyjaciel) ..... łatwiej pokonuje się trudności.
2. Po ukończeniu szkoły podstawowej Kasia planuje naukę w (technikum) ....  
..... . Obecnie rozważa wybór jednego z dwóch (technikum)  
..... znajdujących się w jej mieście<sup>11</sup>.

Przywołane dla przykładu zadania odwołują się do funkcjonalnego użycia języka (rozumianego jako działania praktyczne, pewne transformacje, ale w obrębie języka i jego struktury). Dotyczą odmiany, sprawności w dostosowywaniu form wyrazu, rozpoznawania – przez analogię – rodzajów orzeczeń, a także części mowy. Spojrzenie na tak wyizolowane zadania egzaminacyjne może prowadzić do wniosku, że zawarty w nich stopień trudności jest stosunkowo niewielki. Pamiętaj

---

<sup>10</sup> [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/jezyk\\_polski/OPOP-100-2004.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/jezyk_polski/OPOP-100-2004.pdf) [dostęp: 20.09.2022].

<sup>11</sup> [https://static2.cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2021/jezyk\\_polski/OPOP-100-X-2105.pdf](https://static2.cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2021/jezyk_polski/OPOP-100-X-2105.pdf) [dostęp: 20.09.2022].

jednak należy, że poziom wymagań wpisany w *Podstawę programową* wiedzy z zakresu systemu języka i sprawności funkcjonalnych (choć różnie rozumianych) jest bardzo wysoki, a wyeksponowane na egzaminie zagadnienia stanowią jedynie wybór z bardzo szerokiej palety problemów językowych. Na próżno także szukać powiązania tych zadań z sytuacją komunikacyjną, przydatnością w codziennym życiu – co jest z kolei logiczną konsekwencją marginalizowania nauczania komunikacyjnego w *Podstawie programowej*.

W ciągu czterech lat odnotować trzeba także jedno zadanie z frazeologii, które dotyczyło rozumienia podanego sformułowania użytego w tekście zamieszczonym w arkuszu. Zadaniem uczniów było wybranie jednej poprawnej odpowiedzi z czterech podanych, która oddawała znaczenie użytego frazeologizmu.

Konsekwentnie na egzaminie obecna jest interpunkcja i ortografia. Wymaga się ich poprawnego stosowania w krótszych i dłuższych formach pisemnych (przyznanie punktów w zależności od ilości popełnionych przez uczniów błędów warunkują kryteria oceny publikowane na stronach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, uzupełnione także o kryteria dla uczniów z dysleksją czy dysortografią), ale także sprawdza w osobnych zadaniach. Ich zdecydowana większość (7 na 8 zadań) oparta jest na określonych schematach. Trzy z czterech zadań z interpunkcji polegają na oglądzie czterech podanych zdań i podjęciu decyzji, w którym z nich zastosowano niepoprawną interpunkcję. W 2022 roku schemat ten zmieniono, wprowadzając ćwiczenie, które polega na wstawieniu przecinków w obrębie podanego tekstu. Każdorazowo jednak zadania egzaminacyjne skupiały się na problemie użycia przecinków, pomijając istnienie innych znaków interpunkcyjnych. Zadania związane z ortografią również oparte są na określonym schemacie. Ilustruje go przykładowe zadanie z arkusza z 2020 roku:

**Zadanie 19. (0–1) W którym z wyrazów pisownia „rz” jest zgodna z tą samą szczegółową zasadą ortograficzną, co zastosowana w wyrazie *przyjemności*? Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.**

- A. rzadko
- B. kojarzy
- C. kulturze
- D. potrzebę<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/jezyk\\_polski/OPOP-100-2004.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/jezyk_polski/OPOP-100-2004.pdf) [dostęp: 17.09.2022].

W zamieszczonych zadaniach idzie zatem o analizę ortograficzną podanego przykładu, odkrycie reguły, mającej zastosowanie oraz wskazanie zapisu ortograficznego na przykładzie innego wyrazów, w którym również użyto określonego pravidła. Ewentualnie, w razie nieznamomości danej zasady, odkrycie analogii drogą przebadania pisowni podanych wyrazów. Zaznaczyć w tym miejscu trzeba, że analiza podobnych ćwiczeń w arkuszach przekonuje, iż są to zadania o niskim stopniu trudności i odnoszą się do podstawowych reguł ortograficznych języka polskiego.

Na koniec tej analizy zaznaczyć trzeba, że w arkuszu odnaleźć można też zadania otwarte, które w jakimś stopniu odnoszą się do zasad użycia retoryki. Uczniowie muszą argumentować swoje stanowiska, wybory, wykorzystywać środki retoryczne pisząc rozprawkę – najbardziej rozbudowaną formę pisemną na egzaminie. Mogą ją także zastąpić redakcją opowiadania twórczego. Zaznaczyć trzeba, że w przypadku obu tych form ocenia się uczniów za styl, język (w tym poprawność) oraz ortografię i interpunkcję.

#### **4. W stronę ewaluacji egzaminu**

Egzamin z języka polskiego w klasie ósmej priorytetowo traktuje treści literackie i one są podstawą osiągnięcia wysokich wyników uczniów kończących szkołę podstawową. Wskazują na to dysproporcje między ilością zadań ukierunkowanych na edukację literacko-kulturową, a tymi, których fundamentem jest kształcenie językowe. Świadczy o tym również fakt, że przy większości zadań otwartych w ocenie pracy uczniów nie bierze się pod uwagę kryteriów poprawnościowych. Niemniej zaznaczyć również trzeba, że w ocenie wypracowań uczniowskich wyraźniej niż w zlikwidowanej szkole gimnazjalnej doceniono zagadnienia językowe. Na 20 możliwych punktów do zdobycia za wypracowanie, 2 punkty można uzyskać za kompozycję tekstu, 2 za styl, 4 za język, 2 za ortografię i 1 za interpunkcję. A zatem aż 11 punktów opisuje formę wypowiedzi i różne jej aspekty. Szczególną uwagę zwraca punktacja za język, która uwzględnia zarówno poziom jego bogactwa i zróżnicowania, jak i kwestie poprawnościowe. Tendencja ta obecna jest również w kształceniu egzaminu maturalnego, którym edukację kończą uczniowie liceum.

Idea wzbogacenia treści *Podstawy programowej* dla szkoły podstawowej, podobnie jak ma to miejsce w dokumencie ministerialnym dla szkoły średniej, wyrasta z potrzeby dowartościowania języka polskiego jako przedmiotu i jego roli w edukacji. Przyznać trzeba, że są to działania potrzebne, gdyż przez wiele lat w znaczącym stopniu umniejszono rolę polszczyzny, sprowadzając język polski do przedmiotu, który co prawda zdaje się na egzaminach zewnętrznych, ale wymagania z jego zakresu są niewielkie, dostosowane do możliwości najsłabszych z uczniów. Sytuację

tę miały zmienić nowe egzaminy dla klas ósmych i licealistów. I o ile wymagania wobec tych drugich są naprawdę wysokie, o tyle egzamin dla ósmoklasistów jest łatwy, w nikłym stopniu uwzględnia skalę trudności, która wiąże się z opracowaniem materiału zleconego w *Podstawie programowej*. W żaden sposób jednak nie zwalnia to z ogromnych obciążeń uczniów i ich nauczycieli. Z oficjalnej linii programowej Ministerstwa Edukacji i Nauki wynika, że do egzaminu ósmoklasisty uczeń powinien opanować całość materiału wskazanego w rozporządzeniu. Ta swoista schizofrenia obniża z jednej strony motywację do pracy nad zagadnieniami językowymi w szkole podstawowej (tak uczniów, jak i nauczycieli), z drugiej utrzymuje negatywny wpływ przymusu szkolnego przez zachowanie obligacji wpisanych w *Podstawę programową*, utrwalając jednocześnie archaiczną strukturę kształcenia systemowego, która została wpisana w dokument ministerialny.

## 5. Postulaty

Na marginesie dokonanej wyżej analizy zapisów *Podstawy programowej* oraz arkuszy z egzaminu ósmoklasisty postulować trzeba znaczące korekty, a przede wszystkim unowocześnienie wyrażonej w nich idei kształcenia. Zważywszy na nową sytuację kulturowo-społeczną, zmiany, jakie zaszły w komunikacji na przestrzeni ostatnich lat, nie przynosi chluby autorom *Podstawy programowej* fakt, iż – co wykazał Kordian Bakuła – jej charakter wyraźnie ciąży ku programom nauczania obowiązującym w Polsce w latach osiemdziesiątych XX wieku a nawet starszym (Bakuła, 2018, s. 259–272). **Jeżeli chodzi o kształt dokumentu ministerialnego, należy zatem upomnieć się o:**

- znaczące ograniczenie wiedzy systemowej o języku, a także powiązanie pozostawionych zapisów z potrzebą funkcjonalizacji niniejszej wiedzy, powiązania jej z praktyką w duchu pragmaty i postrzegania języka w ujęciu funkcjonalnym,
- wprowadzanie zagadnień kształcenia komunikacyjnego w obręb kształcenia językowego jako priorytetu organizującego obszar celów dydaktycznych i powiązanie z nimi gramatyki języka polskiego rozumianej jako elementu wspierającego porozumiewanie się i świadome użytkowanie języka,
- zrewidowanie sposobu organizacji treści związanych z kształceniem językowym tak, aby poszczególne działy wpisane w *Podstawę programową* wchodziły ze sobą w relacje logiczne, wynikały z siebie, nie zaś nachodziły na siebie, wprowadzając niepotrzebny bałagan semantyczny i terminologiczny,
- zaakcentowanie widzenia języka jako systemu wspierającego komunikację – akty mowy, realizujące się w codziennym posługiwaniu się językiem, a których świadome stosowanie jest wyrazem językowego bycia w świecie,

- przemyślenia zagadnień ortograficznych i interpunkcyjnych wpisanych w *Podstawę programową* i powiązanie ich z użytkowością, aby ich lekcyjne opracowanie było ukierunkowane na zastosowanie w praktyce, nie zaś teoretyczne opanowanie zasad i reguł użycia ortografii i interpunkcji,
- podkreślenie związku języka z literaturą, szeroko pojętą kulturą, dla których język jest podstawową materią, umożliwiającą komunikację kulturową, na której opiera się zarówno proces twórczy, jak i recepcja poszczególnych dzieł, znajdująca swój opis w języku właśnie.

**Jeżeli chodzi zaś o kształt egzaminu ósmoklasisty, to biorąc pod uwagę kształcenie językowe, domagać należy się:**

- wzmocnienia obecności zagadnień językowych w arkuszach egzaminacyjnych;
- założenia powiązania sprawdzanych treści językowych z praktyką komunikacyjną, aby uczeń rozwiązując dane zadania wiedział, do czego opanowanie danej wiedzy czy sprawności może mu się przydać w rzeczywistości pozaszkolnej,
- powiązania ćwiczeń językowych z materiałem literacko-kulturowym, aby podkreślić znaczenie języka jako tworzywa dzieł kultury, narzędzia szeroko rozumianej komunikacji, ale i drogi do opisywania świata, wyrażania siebie, nazwania własnych odczuć i emocji,
- mądrego podniesienia trudności zadań z zakresu kształcenia językowego, aby nauczyciele i uczniowie mieli świadomość języka w przestrzeni kulturowej – nie oznacza to w żaden sposób zwiększenia nacisku na opanowanie wiedzy teoretycznej, ale idzie o wzmocnienie znaczenia kompetencji językowej, opanowanie umiejętności posługiwania się językiem w rozmaitych sytuacjach i okolicznościach, które życiowo są prawdopodobne.

Tak pomyślane zmiany mogą być impulsem do przewartościowania dotychczasowego sposobu opracowywania zagadnień językowych w szkole podstawowej oraz pozwolić na uwolnienie kształcenia od encyklopedyzmu, strukturalizmu, a także być drogą do wyzwolenia u uczniów aktywności językowej i bodźcem do świadomego rozszerzania kompetencji i nabywania umiejętności w tym zakresie.

## **Bibliografia**

BAKUŁA K. (2018): *Świadomość językowa w „Podstawie programowej” z 2009 r. i gramatyka języka polskiego w „Podstawie programowej” z 2017 r. w klasach IV-VI*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2018, T.9, nr 284.

*Informator o egzaminie ósmoklasisty od roku szkolnego 2022/2023*, [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Informatory/2023/20220820%20Informator%20Cz%20C4%99%C5%9B%C4%87%20og%C3%B3lna%20E8%20od%202023.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/2023/20220820%20Informator%20Cz%20C4%99%C5%9B%C4%87%20og%C3%B3lna%20E8%20od%202023.pdf) [dostęp: 08.10.2022];

*Informator o egzaminie z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator\\_P1\\_polski.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf) [dostęp: 08/10.2022].

NIESPOREK-SZAMBURSKA B. (2019): *Rozumienie „funkcjonalnego podejścia do nauki o języku” w planie ramowym (podstawie) oraz w jego realizacji*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, T.10, nr 285.

NOCOŃ J. (2019): *Znawca języka czy człowiek komunikujący się? O strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia klas IV–VI szkoły podstawowej wpisanej w podstawę programową z 2017*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, T.10, nr 285.

*Podstawa programowa*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> [dostęp: 15.09.2022].

### **Strony z dostępem do zadań zamieszczonych w artykule:**

[https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/jezyk\\_polski/OPOP-100-2004.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/jezyk_polski/OPOP-100-2004.pdf) [dostęp: 18.09.2022].

[https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2022/jezyk\\_polski/OPOP-100-2205.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2022/jezyk_polski/OPOP-100-2205.pdf) [dostęp:08.10.2022].

[https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2019/jezyk\\_polski/Arkusze\\_OPOP-100-1904.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2019/jezyk_polski/Arkusze_OPOP-100-1904.pdf) [dostęp: 20.09.2022].

[https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/jezyk\\_polski/OPOP-100-2004.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/jezyk_polski/OPOP-100-2004.pdf) [dostęp: 20.09.2022].

[https://static2.cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2021/jezyk\\_polski/OPOP-100-X-2105.pdf](https://static2.cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2021/jezyk_polski/OPOP-100-X-2105.pdf) [dostęp: 20.09.2022].

[https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/jezyk\\_polski/OPOP-100-2004.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/jezyk_polski/OPOP-100-2004.pdf) [dostęp: 17.09.2022].

### **dr hab. Paweł Sporek, prof. UP**

Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, Instytut Filologii Polskiej

Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

pawel.sporek@up.krakow.pl

psporek@interia.pl

# OPOWIADANIE AUTYSTYCZNEGO UCZNIA SZKOŁY PODSTAWOWEJ (STUDIUM PRZYPADKU)

## Narrative Essay of Primary School Student with ASD Diagnosis (Case Study)

Helena Balcerek

**Streszczenie:** Artykuł ma charakter interdyscyplinarnego zestawienia dwóch problemów obecnych w codziennej praktyce szkolnej nauczyciela polonisty. Obejmuje rozważania dotyczące nauczania jednej z podstawowych form wypowiedzi – opowiadania (edukacji tekstotwórczej w kształceniu językowym) oraz problem edukacji uczniów z diagnozą ASD (indywidualizacji i dostosowania form i metod kształcenia). Prezentowany materiał stanowi część i uzupełnienie monografii *Teksty narracyjne uczniów z ASD (opowiadanie i kartka z pamiętnika)* (Balcerek, 2023).

Punktem wyjścia jest definicja i klasyfikacja zaburzenia ASD opisana w *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. DSM-5* oraz w *International Classification of Diseases ICD-11*. W analizie materiału badawczego uwzględniono teorie behawioralne służące poprawie funkcjonowania dzieci z ASD w środowiskach społecznych, jakimi są przedszkola i szkoły.

Zasadniczą część artykułu stanowi studium przypadku w zakresie kompetencji tekstotwórczej ucznia z ASD na przestrzeni trzech lat szkoły podstawowej (od kl. 4 do 6). Przedstawienie i analiza badań dokonana jest przez pryzmat diagnozy i treści orzeczenia ucznia, poparta wnioskami z własnych obserwacji pedagogicznych odbywających się w ramach lekcji języka polskiego.

**Słowa kluczowe:** Autism Spectrum Disorder (ASD); kompetencja komunikacyjna; kompetencja tekstotwórcza; tekst uczniowski; opowiadanie; specjalne potrzeby edukacyjne; dostosowanie metod

**Summary:** The article is an interdisciplinary juxtaposition of two problems present in the everyday school practice of a Polish language teacher. It includes considerations on teaching one of the basic forms of expression – a narrative essay (text-creation education in language education) and the problem of educating students with ASD diagnosis (individualisation and adaptation

*of forms and methods of education). The presented material is a supplement to the monograph Narrative texts of students with ASD (narrative essay and page from a diary) (Balcerek, 2023).*

*The starting point is the definition and classification of ASD described in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. DSM-5 and in the International Classification of Diseases ICD-11. The analysis of the research material included behavioral theories to improve the functioning of children with ASD in social environments, such as kindergartens and schools.*

*The main part of the article is a case study in the field of text-creating competence of a student with ASD over three years of primary school (from grades 4 to 6). The presentation and analysis of the research are made through the prism of the diagnosis and the content of the student's medical report, supported by conclusions from my own pedagogical observation taking place as part of Polish language lessons.*

**Key words:** *Autism Spectrum Disorder (ASD); communicative competence; textual competence; student text; narrative essay; special educational needs; adaptation of methods*

## Wstęp

Prezentowany w artykule materiał stanowi część i uzupełnienie monografii *Teksty narracyjne uczniów z ASD...*, (Balcerek, 2023), dotyczy dwóch problemów obecnych w praktyce szkolnej nauczyciela polonisty:

- 1) coraz większej liczby uczniów z różnego rodzaju dysfunkcjami i zaburzeniami (w tym z ASD) uczących się w szkołach ogólnodostępnych, wymagających indywidualnego podejścia dydaktycznego oraz dostosowania metod i form pracy do ich specjalnych potrzeb i możliwości edukacyjnych;
- 2) efektywnego kształcenia z zakresu językowego, mającego na celu rozwijanie kompetencji tekstotwórczej, nierozzerwalnie łączącej się z analizą tekstów kultury, świadomością językową i wiedzą o języku oraz komunikacją, czyli *edukacji tekstotwórczej*.

Pojęcie to pozwala na rozróżnienie kompetencji nabywanych w ramach funkcjonalnego modelu szkolnej nauki o języku/języka. W modelu tym kluczowe jest, aby w trakcie edukacji uczeń poznawał system językowy (słownictwo i gramatykę), przyswajał normę językową (także zapis) i zdobywał wiedzę o konwencjach



używania języka. Nabywana wiedza powinna rozwijać się w dwóch wymiarach: pojęciowym oraz kompetencyjnym. Język ma funkcjonować w świadomości ucznia jako narzędzie porozumiewania się, tworzywo tekstów mówionych i pisanych (Nocoń, 2014: 160).

W praktyce szkolnej zestawienie tych dwóch problemów wykazało, że umiejętne tworzenie podstawowych wypowiedzi jest w przypadków uczniów z ASD jednym z największych wyzwań i trudności edukacyjnych (i to nie tylko na lekcjach języka polskiego). Stąd zrodziło się pytanie badawcze – Jak rozwijać ich wiedzę, świadomość i kompetencje tekstotwórcze? Jak uczyć tworzenia tekstów uczniów szkoły podstawowej posiadających specyficzne potrzeby edukacyjne i całościowe jakościowe zaburzenia w komunikowaniu się wynikające z diagnozy ASD?

Aby odpowiedzieć na tak postawione pytanie badawcze, należało zebrać dane z kilku dyscyplin naukowych, dlatego zaprezentowane w artykule rozważania mają charakter interdyscyplinarny. Czerpią przede wszystkim z doświadczeń i stanu badań z zakresu: lingwodydaktyki, psychiatrii (neurologii), psychologii, pedagogiki (dydaktyki). Skupiają się na podstawowej pisanej formie opowiadania ze względu na obowiązkową obecność w kształceniu polonistycznym (na poziomie szkoły podstawowej).

## 1. Tło teoretyczne

W pierwszej kolejności istotne jest wyjaśnienie specyfiki ASD. Wskazanie najczęstszych symptomów i kryteriów klasyfikacji tego zaburzenia. Badania nad autyzmem (*Autism Spectrum Disorder*) sięgają 1943 roku. Przez ten czas dokonywano wielu zmian zarówno w definiowaniu, jak i klasyfikowaniu tego zaburzenia. Obecnie diagnozowanie bazuje na zapisach w międzynarodowych klasyfikacjach chorób i zaburzeń psychicznych *DSM-5* oraz *ICD-11*, według których: *Autism Spectrum Disorder* (ASD) to spektrum zaburzeń o uniwersalnym rozmiarze, którego nie da się jednocześnie zdefiniować, ponieważ charakter występujących symptomów jest bardzo zróżnicowany i opiera się na dwóch kryteriach: A) stałych deficytach w zakresie komunikacji społecznej i społecznej interakcji; B) ograniczonych i powtarzających się wzorcach zachowania, zainteresowań lub aktywności<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. DSM-5*, American Psychiatric Association, Arlington 2013, s. 50. „Autism Spectrum Disorder, Diagnostic Criteria 299.00 (F84.0): A. Persistent deficits in social communication and social interaction across multiple contexts, as manifested by the following; B. Restricted, repetitive patterns of behavior, interests, or activities, as manifested by at least two of the following”. Zob. 6A02 *Autism spectrum disorder*, [w:] *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*, <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>, [dostęp: 18.11.2022 r.].

Mimo kilku dekad badań nad autyzmem i wielu prac naukowych na ten temat pojęcie ASD nadal nie jest w pełni jednoznacznie scharakteryzowane. Wręcz zaznacza się brak stałych symptomów na rzecz spektrum pewnych zróżnicowanych cech i zachowań. Skutki odczuwalne są w dydaktyce, specjaliści pracujący na co dzień z dziećmi z ASD zobligowani są do ciągłego poszukiwania efektywnych metod i form pracy. Dlatego w pedagogice zainteresowanie tym zaburzeniem reprezentują praktyczne działania ukierunkowane na teorie służące poprawie funkcjonowania dzieci z ASD w środowiskach społecznych – przedszkolach i szkołach. Powszechne jest behawioralne podejście do poznania i oceny ucznia z ASD. Taką koncepcję prezentuje Mark L. Sundberg w autorskim programie do nauki języka dzieci autystycznych opisanym w *VB-MAPP. Ocena osiągnięcia kamieni milowych rozwoju i planowanie terapii*<sup>2</sup>. Zakładając, że dzieci z autyzmem uczą się języka trudniej i wolniej niż ich rówieśnicy rozwijający się prawidłowo, podkreśla, że w rozwijaniu *kompetencji komunikacyjnej* kluczowe jest ustalenie umiejętności werbalnych, niewerbalnych i społecznych oraz barier językowych (Sundberg, 2015).

Z perspektywy lingwodydaktycznej najistotniejsze jest przynajmniej ogólne wyjaśnienie pojęcia kompetencji komunikacyjnej, a w jej obrębie *kompetencji tekstotwórczej* oraz związanych z nią terminów tekstu uczniowskiego i opowiadania.

Celem funkcjonalnego kształcenia językowego jest świadomość nabywanej wiedzy, przejawiającej się w *kompetencji komunikacyjnej*. Jadwiga Kowalikowa definiuje *kompetencję komunikacyjną* jako: „teoretyczną i praktyczną gotowość oraz zdolność do pełnienia ról nadawcy i odbiorcy różnorodnych treściowo, formalnie i funkcjonalnie komunikatów; transmitowanych i przyjmowanych w rozmaitych sytuacjach, determinowanych typem kontaktu pomiędzy partnerami (oficjalnym lub nieoficjalnym), stosunkiem (symetrycznym lub niesymetrycznym), okolicznościami zewnętrznymi” (Kowalikowa, 1997: 83). Jednym z jej obszarów jest kompetencja tekstowa, a w niej *kompetencja tekstotwórcza*, która „odnosi się nie tylko do samego stworzonego tekstu, ale i do procesu tworzenia go, ma więc charakter dynamiczny. Oznacza to, że gotowy tekst może odzwierciedlać elementy składowe omawianej kompetencji oraz poziom ich rozwinięcia, natomiast sama kompetencja realizuje się w procesie tworzenia. Można stwierdzić, że uczniowska kompetencja tekstotwórcza przejawia się jako umiejętność tworzenia tekstu spójnego, zorganizowanego, stanowiącego informacyjną całość, stosownego do sytuacji, realizującego

---

<sup>2</sup> Program *VB-MAPP* Marka L. Sundberga jest narzędziem umożliwiającym dokładną ocenę umiejętności językowych dzieci z autyzmem oraz innymi zaburzeniami rozwoju, a tym samym pozwala nadać odpowiedni kierunek terapii. Powstał on na podstawie teorii i wartości analizy języka Burrhusa F. Skinnera, który uznawał wszystkie formy komunikacji (słowa mówione, gesty, obrazki oraz pismo) za „zachowania werbalne”.

określony wzorzec gatunkowy. Wymienione wyznaczniki sytuują tekst uczniowski w obszarze działań komunikacyjnych” (Nowak, 2014: 124). Anna Tabisz, opisując kompetencję tekstotwórczą, zwraca uwagę na umiejętność „tworzenia i odbierania spójności tekstów oraz zdolność postrzegania podziałów w uniwersum tekstów, tzn. zdolność określania gatunków tekstów rozumianych jako wypowiedzi kulturowo i historycznie ukształtowane” (Tabisz, 2006: 65). Dlatego w procesie rozwijania kompetencji tekstotwórczej należy uwzględnić kompetencje gramatyczne, komunikacyjne i kulturowe, czyli praktyczną wiedzę o gatunkowych wzorcach budowania tekstów oraz o zasadach ich użycia w określonych sytuacjach (Bartmiński, 2006: 171), zwłaszcza w edukacji uczniów z zaburzeniami w zakresie komunikacji.

W nauczaniu pisanych form najważniejszą rolę odgrywa szczególnie typ tekstu – *tekst uczniowski* definiowany jako „dłuższa wypowiedź pisemna, realizująca określony temat, stanowiąca informacyjną całość, spójna, zorganizowana, stosowna do sytuacji i realizująca określony wzorzec gatunkowy” (Tabisz, 2006: 60). Analiza *tekstu uczniowskiego* z punktu widzenia *kompetencji tekstotwórczej* obejmuje kilka jego elementów. Tabisz proponuje poddawać badaniu: strukturę tekstu – a w jej obrębie kompozycję, sygnały delimitacji, składniki ramy (początek i koniec), rozczłonkowanie tekstu i metatekst – czyli wskaźniki orientacji; tło pragmatyczne, czyli cel wypowiedzi, nadawcę, odbiorcę oraz relacje nadawczo-odbiorcze; aspekt poznawczy, czyli zrozumienie i sposób ujęcia tematu wraz ze sposobem wartościowania; cechy językowo-stylistyczne. Zarysowane cztery płaszczyzny odzwierciedlają składniki *kompetencji tekstotwórczej* (Tabisz, 2006: 66).

Podstawowym gatunkiem (formą) wśród tekstów uczniowskich jest *opowiadanie*. „Opowiadanie jest jedną z najważniejszych i najpowszechniejszych form ukształtowania tekstów, i to nie tylko tekstów językowych, lecz tekstów kultury: na schematach narracyjnych opierają się filmy, za narracyjne uznaje się niektóre odmiany malarstwa, jako swoistą kontynuację malarstwa narracyjnego traktuje się również komiksy. Na co dzień każdy z nas jest twórcą fabuły, a umiejętność ich tworzenia ćwiczymy od najmłodszych lat” (Wyrwas, 2014: 11).

Według Haliny Wiśniewskiej opowiadanie rozumiane jako szkolna forma podawcza definiowana w podręcznikach dla nauczycieli to: „Wypowiedź, w której człowiek (lub zwierzę, roślina, przedmioty posiadające atrybuty, cechy ludzkie) jest bohaterem nadzwyczajnego wydarzenia, składającego się z kilku lub kilkunastu czynności (odbywających się w czasie i przestrzeni) powiązanych logiczną więzią przyczynowo-skutkową, o czym dowiadujemy się z relacji narratora. Ta relacja odnosi się do ciągu działań, czynności, wydarzeń przeszłych, zachodzących, przebiegających, rozwijających się w określonym czasie” (Wiśniewska, 2016: 269). Podobnie definiuje opowiadanie Maria Nagajowa: „*Opowiadanie* to jednostkowa, fabularna forma wypowiedzi przedstawiająca zdarzenia w ich chronologicznym

i przyczynowo-skutkowym powiązaniu” (Nagajowa, 1995: 138). Wydziela następujące odmiany: opowiadanie odtwórcze lub twórcze na podstawie lektury (filmu, przedstawienia, słuchowiska, programu telewizyjnego), opowiadanie twórcze oparte na doświadczeniach życiowych autora, opowiadanie fikcyjne wymyślone przez ucznia oraz opowiadanie z dialogami bohaterów wkomponowanymi w narrację (Nagajowa, 1995: 84-85).

## **2. Studium przypadku – metodologia**

Przeprowadzone studium przypadku miało charakter badań longitudinalnych. Obejmowało badanie kompetencji tekstotwórczej tej samej jednostki na przestrzeni trzech lat edukacji (od klasy 4 do 6). Ideą była próba odpowiedzi na postawione pytanie badawcze, obserwowanie rozwoju, zachowania ucznia, a także zachodzących w badanym zakresie zmian oraz dokonanie analizy zmiennych.

Badany przypadek – uczeń ze zdiagnozowanym Zespołem Aspergera i zaburzeniami zachowania, aktywności i uwagi, realizujący obowiązek szkolny z uwzględnieniem orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej (PPP) o potrzebie kształcenia specjalnego w oddziale integracyjnym ogólnodostępnej szkoły podstawowej. Ogólny rozwój intelektualny badanego oceniono jako nieharmonijny, w normie rozwojowej. Poziom rozwoju w skali słownej w granicach normy, natomiast poziom rozwoju w skali bezsłownej w dolnej granicy normy. Stwierdzono zaburzenia komunikacji werbalnej – nierozumienie sytuacji społecznych i ograniczoną umiejętność werbalizowania, niepoprawną pod względem gramatycznym mowę spontaniczną, niski poziom wypowiedzi.

Na podstawie badań PPP oraz obserwacji pedagogicznej prowadzonej w ramach zajęć szkolnych u ucznia stwierdzono występowanie poniższych symptomów ASD:

- obniżony poziom funkcjonowania w dużych grupach społecznych (np. na korytarzu szkolnym), trochę lepszy w mniejszych (np. w kilkusobowej grupie kolegów);
- trudność odnalezienia się w nowych dla niego sytuacjach, przywiązanie do rutyny, schematów postępowania, ale bez fiksacji tematycznych;
- przeciętny poziom rozwoju umysłowego, wnioskowania poprzez analogię, spore nieprawidłowości w zakresie komunikacji, nawiązywania i podtrzymywania relacji społecznych (lekki stopień niedojrzałości społecznej);
- nadpobudliwość psychoruchową przejawiającą się w ciągłym rozproszeniu uwagi, braku koncentracji podczas wykonywania nawet krótkich i prostych zadań, szybkim porzucaniu podjętych czynności czy rezygnacji z prób, a także w zmianach pozycji ciała podczas pracy przy stole (pokładaniu się na stole,

wierceniu na krześle, garbieniu się), nieprawidłowym trzymaniu narzędzia pisarskiego;

- oznaki słabszego napięcia mięśniowego i ogromną potrzebę ruchu;
- znacznie obniżony poziom grafomotoryczny, trudności w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej, ulotny, unikający i skręcany kontakt wzrokowy;
- podwyższony poziom męczliwości przy dłuższych wysiłkach umysłowych, niechęć do dalszej pracy, ospałość, ziewanie, rezygnację z samodzielnego wykonywania zadania, potrzebę wsparcia i motywacji ze strony nauczyciela;
- niedojrzałość emocjonalną, problemy z regulacją emocji, zachowania i komunikacji;
- obniżony poziom kompetencji językowych, trudności w nauce języka polskiego, ograniczoną umiejętność werbalizowania myśli, ubogi zasób słownictwa czynnego i biernego, proste kontrolowane wypowiedzi z użyciem zdań pojedynczych, brak poprawności gramatycznej w mowie spontanicznej, brak intonacji i modulacji głosowej właściwych intencji wypowiedzi, niewidoczną mimikę i gestykulację;
- niewłaściwe rozumienie niektórych wyrazów, złożonych poleceń i komunikatów (głównie w zakresie kształcenia literacko-kulturowego), kontekstów społecznych danej sytuacji, nieprawidłowe rozumienie zachowania innych osób, interpretowane jako skierowane przeciwko niemu;
- niski poziom umiejętności słuchania ze zrozumieniem, brak koncentracji, włączanie się do rozmowy poza kolejnością na zasadzie impulsu skojarzeniowego, przerywanie innym;
- umiejętności czytania metodą całościową, prawidłowe tempo, ale z pomijaniem i zastępowaniem wyrazów oraz bardzo ograniczoną intonacją, skąpe rozumienie treści, brak udzielania prawidłowych odpowiedzi na pytania do tekstu;
- w ramach umiejętności pisania – zapis nieczytelny (kanciaste litery różnej wielkości), poza liniaturą i rozmieszczone w centrum kartki, liczne błędy ortograficzne, opuszczanie liter, pomijanie znaków diakrytycznych i interpunkcyjnych oraz nieprawidłowe stosowanie wielkich i małych liter (szczególnie na początku zdania), rozproszenie i autosugestia podczas przepisywania z tablicy, zamalowywanie wyrazów, przekreślanie liter, wielokrotne poprawianie tekstu w zeszycie, zbyt duży nacisk narzędzia pisarskiego, zaburzenia grafomotoryczne, zapisy mało estetyczne;
- specyficzne trudności w redagowaniu dłuższych wypowiedzi ustnych i pisemnych (także tych dotyczących aktualnych zainteresowań), niezbędne zastosowanie pomocy obrazowych i zasady polisensoryczności, dokładne, indywidualne wyjaśnienie polecenia i podział pracy na mniejsze etapy, stała kontrola i wsparcie ze strony nauczyciela;

- unikanie wypowiedziania się na swój temat.

Materiał badawczy stanowiły następujące dokumenty szkolne:

- orzeczenie PPP i opinia PPP ucznia z diagnozą ASD, wnioski z obserwacji psychologiczno-pedagogicznej prowadzonej w ramach aktywności nauczyciela polonisty zawarte w Indywidualnym Programie Edukacyjno-Terapeutycznym (IPET);
- test diagnozujący (przeprowadzony na początku klasy 4, niedostosowany do specjalnych potrzeb edukacyjnych) z poleceniem – „Opowiedz swoją najciekawszą przygodę z wakacji”;
- wypowiedzi pisane w czasie lekcji (z dostosowaniem do specjalnych potrzeb) w formie opowiadania (odtwórczego i twórczego na podstawie lektury, opowiadania twórczego opartego na doświadczeniach życiowych, opowiadania fikcyjnego oraz opowiadania z dialogami).  
Dopiero zestawienie tekstów uczniowskich z portretem psychologicznym badanego pozwoliło na dokonanie pełnej i rzetelnej analizy.

### **3. Badanie i analiza materiału**

Punktem wyjścia w badaniach nad rozwojem kompetencji tekstotwórczej na przykładzie opowiadania był test diagnozujący sprawdzający poziom opanowania podstawowych treści z pierwszego etapu edukacji (klas 1–3), przeprowadzony na początku klasy 4. Zgodnie z przyjętymi kryteriami diagnozy test nie był dostosowany do specjalnych potrzeb i możliwości edukacyjnych badanego. Dopiero wynik z testu miał wstępnie wskazać poziom wiedzy i umiejętności oraz największe trudności w zakresie czytania ze zrozumieniem i pisania prostego opowiadania twórczego na podstawie osobistych doświadczeń. Niestety badany nie podjął się nawet próby wykonania tego zadania, pozostawiając pusty arkusz. Należało przyjąć, że bazowy poziom kompetencji tekstotwórczej jest bardzo niski (adekwatnie do obserwowanych symptomów ASD). Dlatego, aby utrwalić wiedzę i wesprzeć ucznia w kolejnych próbach pisania opowiadania, stworzyłam odpowiedni schemat (wzór podpowiadający):

#### **Schemat opowiadania**

Tytuł

1. Wstęp – czas i miejsce akcji, główni bohaterowie, zawiązanie akcji.
2. Rozwinięcie
  - rozwinięcie akcji, bohaterowie poboczni,

- wydarzenie kulminacyjne,
  - rozwiązanie akcji.
3. Zakończenie – podsumowanie wydarzeń.
- narracja pierwszoosobowa, gdy jesteś bohaterem i opowiadasz, co Ci się przydarzyło (czasowniki w 1. os. liczby pojedynczej lub mnogiej) lub narracja trzecioosobowa, gdy opowiadasz, co przydarzyło się innym bohaterom (czasowniki w 3. os. liczby pojedynczej lub mnogiej);
  - ciekawa, żywa akcja,
  - stały czas akcji (wszystkie czasowniki w czasie przeszłym lub wszystkie czasowniki w czasie teraźniejszym);
  - spójne łączenie akapitów, ortografia i interpunkcja.

Taki schemat, odpowiednio dostosowany do możliwości percepcyjnych ucznia i uwzględniający specyficzne symptomy ASD (głównie umiejętność przetwarzania i wartościowania danych) okazał się cenną pomocą w trudnej operacji samodzielnego komponowania wypowiedzi pisemnej. Pozwalał utworzyć własny proces twórczy. Nie wiadomo, skąd u osób z ASD bierze się ta potrzeba poszukiwania wzorców, ale nie można się jej przeciwstawić. Nawet jeśli umiejętność identyfikacji wzorców nie jest bezbłędna, to jest wyjątkowo dobrze skalibrowana i niezbędna do przeżycia. Stanowi równie fundamentalną część myślenia, co obrazy i słowa (zob. Grandin, Panek, 2017: 201). Zaproponowany przeze mnie schemat warstwy tekstowej opowiadania, odwołuje się do wymaganych komponentów formalnych oraz najistotniejszych elementów analizy i oceny prac pisemnych. Jasno i konkretnie wskazuje, co i jak należy umieścić w swojej wypowiedzi. Wyodrębnione punkty i podpunkty uwzględniają graficzne wydzielenie części tekstu (osobne akapity). Zapisy przy strzałkach podkreślają warstwy tekstu, na które trzeba zwrócić szczególną uwagę podczas jego redagowania (decydują o ocenie pracy przez nauczyciela): charakterystyczne komponenty (tytuł, elementy świata przedstawionego, trójdzielność, odpowiednie składniki ramy tekstowej), pozwalające uczniowi odróżnić podaną formę od innych gatunków, wymagane cechy językowo-stylistyczne (zastosowanie czasowników oraz odpowiedniego czasu narracji, spójność formalną i znaczeniową), nakreślenie sytuacji nadawczo-odbiorczej oraz tła pragmatycznego. W efekcie tworzenie opowiadania – tekstu uczniowskiego według schematu implikowało realizację wykładników kompetencji tekstotwórczej (w obrębie kompetencji komunikacyjnej) opisywanych przez Kowalikową, Nowak, Tabisz.

Oto przykłady: 1) opowiadania odtwórczego na podstawie lektury o charakterze informacyjnym, 2) opowiadania odtwórczego na podstawie lektury (powieści), 3) opowiadania twórczego z dialogami, z kolejnych poziomów edukacji:





Zaczęła się pewnego popołudnia  
dzieci z matką, ciocią pojechały  
autobusem na lotnisko. Okazało się  
że ten autobus to nie jest  
ten co chciały awiacja. Troska  
uścisnęła na karku i powiadomiła  
i chciały żeby autobus pojechał prosto  
na lotnisko. "Zyczenie" taktu  
się spełniło i autobus prosto  
na lotnisko pojechał nie awiacji  
także nie mogli użyć go  
by pokazać widać się na jego  
drodze.

Magiczne drzewo  
(czerwone krzesło.)

Ilustracja 2. Skan pracy: Swoimi słowami opowiedz, co wydarzyło się w przytoczonym fragmencie tekstu A. Maleszki „Magiczne drzewo. Czerwone krzesło” (kl. 5.)

Był to ~~to~~ Dama damno temu. Zyt sobie  
lupież, którym był samotnym ciemniakiem i  
interweniował się w świat matematyki. Długo  
damna lupież przedt do spłóku i zapłótu:  
lupież - czy są tibi tibi i numerowa npi. cyfry.  
początek - Tak on w drugim dziele  
lupież - Próżność.

- 5) kumieł porwał do drugiego dzieła  
i zabrał najnowsz telefon z trzeciego dzieła  
i tak zabrał ten telefon. to drugie  
pobież go dożnie i porwał: 14  
= pnie go maśi wieś go usięt sobie i  
porwał do łupież i zapłótu. Maśi de  
on kumieł pnie porwał: 14  
= to to on kumieł 2000 tysiące

odpowiedzi  
- co jak tak duno  
Wła. April. Muzyczne porwał i zabawił  
tam telefon dołoneń i porwał a odnosi  
zapłótu do lupież. Czy to jego on porwał tak  
to onj telefon i porwał wie do damna, ale jego  
zabawił zabawił go jak zabawił ten telefon  
i odnosi się odnosi. Podam porwał do  
odnosi i porwał mu o kumieł.  
i muzyczne odnosi Muzym odnosi. Ma  
policję i porwał ma kumieł 100%  
o góry dotąd. jak to kumieł. to usięt do z  
kumieł. i pnie ma kumieł. policję zapłótu  
nie lupież on go kumieł. lupież kumieł.  
i nie kumieł. ze ma miejsc. kumieł. była jego  
kumieł. muzyczne kumieł. kumieł. ze on kumieł ten  
telefon. ot lupież. porwał do kumieł. a maśi zabawił  
nie to pnie, jego się kumieł do kumieł i drugie  
nie warto kumieł.

Ilustracja 3. Skan pracy: Napisz opowiadanie z dialogiem, które zakończysz słowami: - ... i dlatego nie warto kłamać (kl. 6.)

W analizie materiału badawczego ewaluacji i ocenie poddane zostały następujące elementy warstwy tekstowej opowiadań ucznia (w odniesieniu do zaprezentowanego schematu): komponenty formalne opowiadania, spójność i poprawność językowa, oryginalność narracji, ortografia i interpunkcja.

Komponenty formalne opowiadania mieściły w sobie zbiór wykładników świadczących o przynależności wypowiedzi pisemnej do danej formy gatunkowej, wyodrębnionych kompozycyjnie: tytuł, elementy świata przedstawionego (czas i miejsce akcji, bohaterowie, wydarzenia), trójdzielna budowa, graficzny podział akapitów, odpowiednie rozpoczęcie i zakończenie. Komponenty miały łączyć wszystkie poszczególne elementy wypowiedzi w jedną, spójną całość i składać szkielet skomplikowanej budowy.

Spójność i poprawność językowa tekstu wynikała z jego poprawności składniowej, odpowiedniego słownictwa, stylu i języka, dostosowanych do formy opowiadania (Guzy, Niesporek-Szamburska, 2013: 48–49). Takimi charakterystycznymi wykładnikami języka i stylu były: nagromadzenie czasowników, odpowiedni, jednolity czas, wskazanie następstwa czasowego, chronologii i logika wypowiedzi, powiązania przyczynowo-skutkowe, a dalej zastosowanie dialogów, mowy zależnej i niezależnej.

Jakość i oryginalność narracji zależały od zrozumienia i realizacji tematu oraz rozwinięcia go w ramach określonej koncepcji (Guzy, Niesporek-Szamburska, 2013: 48). Toteż wykładnikami oryginalności narracji były: tło pragmatyczne, czyli cel wypowiedzi, nadawca (narrator) i jego relacja z odbiorcą, sposób ujęcia i prezentowania wydarzeń, a także aspekt poznawczy, czyli zrozumienie i realizacja tematu. Oceniane w trzystopniowej skali (Żytko, 2006: 130–131) jako narracja:

- 1) **reproduktywna**, w której struktura epizodyczna jest niekompletna lub skrócona, pozbawiona oryginalnych postaci, miejsc, zdarzeń, a treść to bierny opis zdarzeń bez stosunku emocjonalnego lub intelektualnego narratora do tekstu;
- 2) **produktywna**, w której struktura epizodyczna jest kompletna, postaci, miejsca i zdarzenia są typowe, mało urozmaicone, brakuje głębszej refleksji narratora, ustosunkowania się do przebiegu zdarzeń czy przesłania tekstu;
- 3) **twórcza**, w której struktura epizodyczna jest kompletna, postaci, miejsca i zdarzenia są oryginalne, widać emocjonalny lub intelektualny stosunek narratora do prezentowanych zdarzeń. Na poziomie klas 4–6 warto podkreślić także świadome zastosowanie różnorodnych środków stylistycznych uatrakcyjniających stylistykę opowiadań. Szczególnie cenionych w narracji redagowanej przez uczniów z ASD ze względu na symptomatyczne nierozumienie języka niedosłownego, metaforycznego.

Początkowo badany nie podejmował prób pisania opowiadania. Kolejne ćwiczenia

redakcyjne ujawniały problemy w tworzeniu wypowiedzi właściwie na wszystkich płaszczyznach: narracji, komponentów formalnych, spójności i poprawności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej. Należało w dużym stopniu zindywidualizować, dostosować metody i formy nauczania. Dostosowania do potrzeb ucznia z ASD w trakcie rozwijania kompetencji tekstotwórczej polegały na:

- znalezieniu odpowiedniego miejsca z sali lekcyjnej (pojedynczo w ławce, żeby ograniczyć ilość rozpraszających bodźców; w końcowej części sali, żeby jednocześnie mógł wszystkich widzieć i mieć poczucie kontroli otoczenia; z wykorzystaniem tzw. poduszki języka – stymulującej czucie głębokie i napięcie mięśniowe);
- indywidualnym dostosowaniu formy (graficznej strony, objętości) i treści wykorzystywanych lektur;
- specjalnej konstrukcji polecenia (np. jednoznacznie i czytelnie opisującego zadanie, z podkreśleniem informacji dotyczących komponentów formalnych wypowiedzi pisemnej);
- wsparciu i kontroli nauczyciela w trakcie redagowania tekstu (np. indywidualnej motywacji podczas pisania, przypominaniu o limicie czasowym),
- wydłużeniu czasu pracy.

W opowiadaniach badanego ucznia wszystkie elementy oryginalności, jakości, zrozumienia i realizacji tematu były wyraźnie zależne od poziomu funkcjonowania i jego możliwości intelektualnych. Uczeń z poziomem rozwoju inteligencji w skali słownej (werbalnej) D. Wechslera na granicy normy w większości redagował narrację *reproduktywną*, wyjątkowo – *produktywną*, pomimo, że jego ogólny poziom rozwoju intelektualnego był nieharmonijny, aczkolwiek pozostawał w normie rozwojowej. Istotny był wynik w skali słowno-pojęciowej. Nierzadko uczeń wybierał głównie narrację trzecioosobową, nadając swoim tekstom narracyjnym charakter sprawozdawczy, utrzymując dystans komunikacyjny z odbiorcą.

Zakres poprawności ortograficznej był raczej niski (patrz. ilustracje 1–3), z licznymi błędami różnego typu, co potwierdzało zgodność wyników badań w poradni z oceną prac pisemnych redagowanych w czasie lekcji. W parze z poprawnością ortograficzną szła także poprawność interpunkcyjna.

Wypowiedzi pisemne badanego manifestowały spektrum zaburzenia – od pozostawienia pustego arkusza, po próby wypowiedzi na niskim poziomie językowym, do bardzo kreatywnych narracji opowiadań twórczych. Dodatkowymi utrudnieniami były nadpobudliwość psychoruchowa z deficytami uwagi oraz obniżona sprawność grafomotoryczna. Należy jednak zaznaczyć wyraźny progres kompetencji tekstotwórczej. Stopniowo napisanie opowiadania wiązało się z mniejszym wysiłkiem, a powstałe teksty wykazywały coraz lepszy warsztat autora. Samodzielnie

kreował on elementy świata przedstawionego, świadomie wybierając realizm lub fantastykę opisywanych wydarzeń. Treść, kompozycję i styl starał się dopasować do formy wypowiedzi narracyjnej, prezentując jednocześnie swój sposób postrzegania świata i rozumienia pojęć czy motywów literackich. Widać to na przykładzie opowiadania napisanego na poziomie klasy 6 (ilustracja 3.). Poniżej transkrypcja tekstu z zachowaniem oryгинаlnego pisowni:

*Dawno dawno temu żył sobie kupiec który był zamożnym człowiekiem i interesował się matematyką. Pewnego dnia kupiec poszedł do sklepu i zapytał:*

*kupiec – czy są tu bułki i narzędzia np: cyrkiel.*

*sprzedawca – tak są w drugim dziale*

*kupiec – Dziękuję.*

*I kupiec poszedł do drugiego działu i zobaczył najnowszy telefon z trzeciego działu i jak zobaczył ten telefon to śmigiem pobiegł go obejrzeć i powiedział:*

*– muszę go mieć więc go wziął sobie i poszedł do kasy i zapytał się pani ile on kosztuje pani powiedziała:*

*– on kosztuje 2000 tysięcy*

*Odpowiedział*

*– co jak tak dużo.*

*Następnie poszedł i schował ten telefon do kieszeni i poszedł a ochroniaż zapytał się kupca czy to jego on powiedział tak to mój telefon i poszedł sobie do domu, ale jego sąsiadka zobaczyła go jak zabiera ten telefon i okłamuje ochroniaża i powiedziała mu o kradzieży, i następnie ochroniaż sklepu zadzwonił na policję i pojechali po kupca /.../.*

*gdy dotarli już do komisariatu to wysiadł z samochodu i poszedł na komisariat.*

*Policjant zapytał się kupca czy on go ukradł i kupiec zaprzeczył, ale niewiedział że na miejscu kradzieży była jego sąsiadka. Następnie sąsiadka powiedziała że on ukradł Ten telefon. A kupiec poszedł do więzienia, a mogło zakończyć się to lepiej gdyby się przyznał do kradzieży i dlatego nie warto kłamać.*

Przykład pozornie może zostać odebrany jako mierny tekst uczniowski. Praca nie jest wolna od błędów (głównie ortograficznych, interpunkcyjnych i składniowych), brakuje tytułu, układ graficzny jest niezgodny z segmentacją treści. Jednakże, analizując wypowiedź według podanych w schemacie cech opowiadania (i wymagań/kryteriów oceny) z jednoczesnym uwzględnieniem symptomów ASD autora, należy stwierdzić, że zrealizował on prawie wszystkie punkty, a struktura epizodyczna tekstu jest kompletna. Temat został właściwie zrozumiany i zrealizowany w odpowiedniej formie, ma trójdzielną kompozycję i wymagane elementy świata przedstawionego. We wstępie ujawniają się: narracja trzecioosobowa (utrzymana

do końca), czas i miejsce akcji, główny bohater, zawiązanie akcji. W rozwinięciu widoczne są: wprowadzenie kolejnych bohaterów, rozwinięcie oraz zwroty akcji, elementy opisu uczuć i emocji (bardzo cenne z uwagi na obniżony poziom rozwoju w tej sferze), punkt kulminacyjny, przemiana bohatera. W zakończeniu – podsumowanie i puenta. Tok wydarzeń zachowuje układ przyczynowo-skutkowy. Całość jest interesująca, spójna treściowo oraz gramatycznie. Chociaż język i styl wymagają dopracowania, to są dostosowane do opowiadania – uczeń zastosował: wskaźniki tempa, zróżnicowaną składnię, dialogi, mowę niezależną, potoczny. Zatem (zademonstrowany na przykładzie opowiadania twórczego) poziom kompetencji tekstotwórczej badanego wyraźnie wzrósł od czasu diagnozy.

#### **4. Podsumowanie badania**

Na podstawie przeprowadzonej analizy można przedstawić następujące wnioski ogólne:

Dziecko z ASD sukcesywnie staje się uczestnikiem komunikacji językowej. Najpierw nadawcą, a po czasie, wraz ze wzrostem poziomu kompetencji tekstotwórczej, także twórcą wypowiedzi pisemnych w konkretnej formie.

Przy właściwym dostosowaniu metod i form kształcenia uczeń poznaje pewne zasady systemowe i uczy się ich realizacji w praktyce, coraz bardziej świadomie.

Zdobywanie w szkole wiedzy i umiejętności językowych powinno służyć rozwijaniu kompetencji językowych (komunikacyjnych) i niwelować ograniczenia komunikacyjne typowe dla ASD (łączyć cele edukacyjne i terapeutyczne, wykorzystywać mocne strony ucznia, by z czasem zdominowały te słabsze).

Początkowo stworzenie pisanej formy narracyjnej wiąże się z ogromnymi trudnościami, toteż efektywne jest dzielenie pracy na etapy i wykonywanie dodatkowych ćwiczeń usprawniających realizację poszczególnych warstw wypowiedzi (zwłaszcza poprawności językowej, która wymaga zaangażowania nieco innych struktur pamięci).

Poziom reprezentowanej na przykładzie opowiadania kompetencji tekstotwórczej uzależniony jest od indywidualnej formy ogólnego funkcjonowania autora w danym czasie, może być niejednorodny.

Badania pokazały, że w planowaniu sukcesywnego rozwoju kompetencji tekstotwórczej, ważne jest uwzględnienie symptomów zaburzenia ASD oraz deficytów uwagi i wysokiego poziomu frustracji wywołanego zbyt dużym obciążeniem intelektualnym.

Działanie wielopłaszczyznowe, polegające na egzekwowaniu kreatywnej narracji oraz poprawności formalnej, stylistycznej, językowej (ortograficznej i interpunkcyjnej), podczas tworzenia tekstu możliwe jest dopiero po pewnym czasie.

## Bibliografia

- BALCEREK, H. (2023): *Teksty narracyjne uczniów z ASD (opowiadanie i kartka z pamiętnika)*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- BARTMIŃSKI, J. (2006). *Miejsce tekstu i tekstologii w programach polonistycznych*. W: E. BAŃKOWSKA, A. MIKOŁAJCZUK (red.): *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole* (s. 169–184). Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-5*. (2013). American Psychiatric Association Officers 2012–2013, Washington, DC, London, England.
- GRANDIN, T. – PANEK, R. (2017): *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*, tłum. K. Mazurek, Copernicus Center Press, Kraków.
- GUZY, A. – NIESPOREK-SZAMBURSKA, B. (2013): *Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” T. 4, s. 45–63.
- ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. (2018). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>. (dostęp: 18.11.2022 r.).
- KOWALIKOWA, J. (1997): *Kreatywność języka ucznia w szkolnej edukacji polonistycznej*. W: OŹDŻYŃSKI, J. – RITTEL, T. (red.). *Sprawności językowe* (s. 82–95). Kraków: Oficyna Wydawnicza Edukacja.
- NAGAJOWA, M. (1995): *ABC metodyki języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- NAGAJOWA, M. (1995): *Jak uczyć języka polskiego w klasach 4–6. Poradnik metodyczny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- NOCOŃ, J. (2014): *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*. W: NOCOŃ, J. – TABISZ, A. (red.): *Język a edukacja. Świadomość językowa* (s. 159–174). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- NOWAK, E. (2014): *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*. Kraków: Universitas.
- SUNDBERG, M. L. (2015): *VB-MAPP. Ocena osiągnięcia kamieni milowych rozwoju i planowanie terapii. Program do oceny umiejętności językowych i społecznych dzieci z autyzmem i innymi zaburzeniami rozwoju –podręcznik*. Warszawa: Fundacja Scholaris.
- TABISZ, A. (2006): *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- WYRWAS, K. (2014): *Opowiadania potoczne w świetle genologii lingwistycznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- WIŚNIEWSKA, H. (2016): *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- ŻYTKO, M. (2006): *Pisanie – żywy język dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

**dr Helena Balcerek**

Uniwersytet Warszawski, Polska

*helena.balcerek@uw.edu.pl*



# VLIV INTERNETOVÝCH DISKUZNÍCH KOMENTÁŘŮ NA VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDKY ŽÁKŮ

## Influence of Internet Discussion Comments on Pupils' Use of Language Means

Radka Holanová – Lucie Hlaváčová

**Abstrakt:** V příspěvku se věnujeme výzkumu vlivu internetových diskuzních komentářů na vyjadřování žáků a na charakter jejich následných reakcí v diskuzi. Výzkumný nástroj obsahoval výchozí text internetového článku doplněný diskuzními komentáři, které se však objevovaly ve čtyřech rozdílných verzích: A) kladné komentáře podporující hlavní myšlenky textu, B) komentáře zpochybňující nebo zlehčující informace textu, C) negativní komentáře působící zejména na pocit strachu, D) urážlivé komentáře vztahující se především k autorovi textu. Výsledky ukazují, že v závislosti na charakteru předchozích fiktivních komentářů žáci reagují v diskuzi rozdílným způsobem. Žákovské komentáře se liší nejen užitými vyjadřovacími prostředky, ale i četností souhlasných či nesouhlasných reakcí a vyjádření pocitu nejistoty.

**Klíčová slova:** diskuzní komentáře; mediální výchova; „hate speech“; vyjadřovací prostředky; expresivita; emotikony; emoji

**Abstract:** In the article we focus on the research of the effect of internet comments on pupils' expressing as well as the character of their following responses in the discussion. The research tool included an "online" scientific article with discussion comments, which appeared in four different versions: A) positive comments supporting the main article's ideas, B) comments questioning or belittling the information of the article, C) negative comments expressing fear, D) insulting comments. The results show different pupils' expressions in the discussion in connection with the comments. The pupils' comments differ not only in the used language means, but also in the proportion of affirmative or disagreeing replies or expressing the feeling of uncertainty.

**Keywords:** internet comments; media education; hate speech; language means; expressivity; emoticons; emoji

## Úvod

Vliv a význam internetových diskuzních komentářů je v oblasti mediální výchovy aktuální, avšak poměrně málo prozkoumané téma. Internetové texty a videa bývají zahrnovány mnohými diskuzními komentáři, jejichž význam pro utváření čtenářova názoru nelze opomenout. Podněcování nenávisti v diskuzních příspěvcích hraje velkou roli například v oblasti kyberšikany, v propagandě, v politickém marketingu, ale také např. v oblasti kybernetické války a rozdělování společnosti na názorově vyhraněné skupiny.

Kromě nenávisti internetové diskuzní komentáře mnohdy podněcují i strach a obavy, zpochybňují a znevažují informace, anebo naopak přehnaně vychvalují určité názory, postoje a hodnoty.

V následujícím příspěvku se budeme věnovat dílčím výsledkům výzkumu, který měl za úkol zjistit, jaký vliv mají rozdílné diskuzní komentáře u žurnalistického textu na vybraný vzorek žáků. Jedním z důvodů, proč jsme tento výzkum realizovali, byl fakt, že jsme nenalezli žádnou studii, která by se problematikou vlivu diskuzních komentářů na vyjadřování produktorů věnovala. Internetovým prostředím a specifiky internetové komunikace se sice zabývá množství autorů<sup>1</sup>, kteří ovšem směřují k jiným předmětům zájmu.

### 1. Teoretický rámec

Na psychologické aspekty internetem zprostředkované komunikace se v českém kontextu zaměřuje J. Janoušek. Zmiňuje, že z hlediska citového prožívání obrazovka „na jedné straně emoce tlumí, je vzdálenější bezprostřednímu prožívání, na druhé straně umožňuje anonymní projev emocí, ať pozitivních, či negativních, bez zábran“ (Janoušek, 2015, s. 200, srov. též termín disinhibice, více viz Šmahel, 2019, s. 571). V elektronické komunikaci hraje v tomto ohledu významnou roli mj. užívání emotikonů (podrobně k problematice emotikonů/emoji, zejm. jejich významu, opakování a kombinování srov. Jílková, 2020, a Komrsková, 2019). Anonymita virtuálního prostředí umožňuje různé projevy škodlivého či nenávistného chování (Janoušek, 2015, s. 201–207). Můžeme též pozorovat vliv internetových komunit na utváření virtuální identity, která není totožná s reálnou identitou. Sociální sítě typu Facebook sice vycházejí z přímé podmínky skutečné osobní identity, ovšem ta je ve virtuálním prostoru konstruována a tím manipuluje s ostatními účastníky

---

<sup>1</sup> Iniciačním replikám na Facebooku se ve svém příspěvku věnuje L. Janovec (2014), ovšem dalším navazováním na tyto repliky se zabývá jen velmi okrajově.

internetové komunikace. Podle některých autorů ale naopak právě internet poskytuje možnost projevit své „pravdivé já“ (ibid., s. 208–209).

Jednou z oblastí zájmu v souvislosti se zkoumáním změny názoru na základě komentářů je problematika astroturfingu, tedy eticky nepřijatelné agresivní, ovšem poměrně rozšířené přesvědčovací techniky, kdy (kromě dalších forem astroturfingu) na diskuzních fórech a sociálních sítích vystupují placení diskutující a publikují příspěvky zmanipulované ve prospěch platící firmy či politické strany. (K vymezení srov. Smith, 2022, dále např. Keller a kol., 2020, Zerback a kol., 2020.) Tento jev je úzce propojen s tzv. trollingem, zasahováním do komunikace ve snaze vyvolat konflikt. Trollové neváhají diskutující s jiným názorem urážet a zastrašovat, a tak lidé ztrácejí chuť diskutovat. Do diskuze mohou přispívat též profesionální, placení trollové (trolling v užším slova smyslu), přičemž určit, kdo je a kdo není profesionální troll, bývá mnohdy nemožné.

Na síle vlivu komentářů se intenzivně podepisuje to, v jaké sociální skupině se čtenář nachází, s jakými lidmi je na sociálních sítích ve spojení. Nejsilnější vliv na změnu názoru mají preference a doporučení našich blízkých, přátel, příbuzných, vrstevníků (Gregor – Vejvodová, 2018).<sup>2</sup>

Se změnou názoru na základě nenávistných komentářů (hate speech) v českém edukačním prostředí pracuje online kurz od JSNS s názvem *Sociální bubliny*, kde má student napřed vytvořit komentář a poté na základě pozitivních a negativních komentářů od (programem generovaných) spolužáků a cizích lidí na soc. sítích ohodnotit na stupnici, zda/jak se změnil jeho názor (Vzdělávací program JSNS, Člověk v tísní, o. p. s., 2022). Jde pouze o modelovou situaci, nicméně pro uvědomění problematiky se dozajista jedná o prospěšnou aktivitu.

## 2. Popis výzkumného nástroje a sběr dat

Jedním z dílčích cílů našeho výzkumu bylo zjistit, jestli mají různé internetové diskuzní komentáře k mediálnímu přírodovědnému sdělení vliv na vyjadřování žáků, kteří se zapojili do diskuze.

Použitým nástrojem realizovaného výzkumu byl formulář s výchozím textem mediálního sdělení a několika následnými diskuzními příspěvky (viz Příloha)<sup>3</sup>. Text byl graficky zpracován tak, aby se podobal klasickému článku z internetového portálu ČT24, který by měl být vnímán jako objektivní a nestranný. Obsah

---

<sup>2</sup> Při recepci komentářů vstupuje do hry mnoho dalších mechanismů, jako např. konfirmační zkreslení, asimilační zkreslení, projekce atd.

<sup>3</sup> Výzkumný nástroj byl publikován jako pracovní listy (Holanová – Klinka, 2022).

mediálního sdělení je částečně upraveným přepisem dokumentu „Jak vlci změnilí řeky“, dostupného na platformě YouTube).<sup>4</sup> Výchozí text se zabývá ekologickým procesem, tzv. trofickou kaskádou, která je objasněna na příkladu návratu vlků do Yellowstonekého národního parku a jejich dopadu na celý ekosystém.

V rámci fiktivních diskuzních komentářů k danému textu se však objevují čtyři rozdílné verze formulářů. V jedné diskuzi převažují kladné komentáře podporující hlavní myšlenky textu (verze A). Ve druhé diskuzi dané komentáře spíše zpochybňují nebo mírně zlehčují informace daného textu (verze B). Ve třetí verzi se objevují negativní komentáře apelující zejména na pocit strachu z vlků a podněcující obavy (verze C). Čtvrtá verze diskuze zahrnuje urážlivé a nenávistné komentáře, tzv. „hejty“, vztahující se především k autorovi článku (verze D).

Z hlediska vyjadřovacích prostředků diskuzní komentáře v dotaznících A a B neobsahují (kromě emotikonů) žádné expresivní výrazové prostředky, dotazník D obsahuje expresivní prostředky s negativním zabarvením (*čumět, hlavička* (iron.), *chytrák, blbost, hovadina* atd.), dotazník C též, ovšem ve výrazně menší míře (*prachy, tahat někoho někam*). Na konci výchozího textu dostali žáci instrukci: „Zapoj se do diskuze a napiš svůj vlastní komentář.“

Výzkumu se účastnilo 304 žáků z nižšího i vyššího stupně gymnázií (13–22 let). Formuláře byly žákům zadány v online podobě formou odkazu, který jim poskytl zadávající učitel, nebo v tištěné verzi. Online formuláře vyplnilo 173 žáků a tištěné verze 131 žáků. Online formuláře byly zaslány náhodně vybraným ředitelům škol v Praze a Středočeském kraji. Tištěné verze byly rozdány na čtyřech pražských gymnáziích.

Žáci byli učitelem vyzváni k tomu, aby při vyplňování byli co nejvíce spontánní.<sup>5</sup> Jednotlivé verze formulářů byly žáky vyplněny v následujícím počtu: A = 70, B = 83, C = 75, D = 74. Každý žák vyplňoval vždy pouze jednu verzi dotazníku. Výroky žákovských komentářů jsou dále v textu uvedeny kurzívou a citovány v originální podobě. Krácení příspěvků je graficky označeno jako /.../.

Jako žákovské komentáře označujeme komentáře, které byly psány osobně žákem do výzkumného formuláře. Diskuzními komentáři míníme fiktivní komentáře, jež byly součástí výzkumného formuláře a navozovaly atmosféru „vzniklé diskuze“.

Při hodnocení výsledků výzkumu odlišujeme reakce na výchozí text a reakce na fiktivní diskusní komentáře. Věnujeme se především projevům expresivity a míře

---

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=7E8DZYeMMiA>

<sup>5</sup> I tak se dá ovšem ve školním prostředí předpokládat, že žáci budou hlídat svoje reakce, a tudíž nemůžeme očekávat například takovou míru nenávistných příspěvků, jaké bychom pravděpodobně získali ve zcela anonymním prostředí (k bližší charakteristice elektronické komunikace srov. Hoffmannová, 2016).

vyjadřování souhlasu či nesouhlasu. Mnoho ze zaznamenaných prostředků směřuje ke konfliktní komunikaci (více k teorii konfliktu srov. např. Machová – Švehlová, 2001). Dále se samozřejmě nabízí možnost sledovat rozdílnost argumentování v závislosti na předchozích diskuzních komentářích. Tomuto tématu se ovšem věnujeme v samostatném příspěvku, který aktuálně vzniká na základě dat z tohoto výzkumu.

### 3. Vyjadřovací prostředky v žákovských komentářích

V žákovských komentářích jsme sledovali využití expresivních výrazů a zkoumali jsme, jak se promítnou do emotivnosti sdělení, zda budou reflektovat využití expresivních výrazů ve výchozích fiktivních diskuzních komentářích (srov. popis výzkumného nástroje; expresivní prostředky byly obsaženy v diskuzních komentářích v dotaznících C a D).

Většina žáků ve svých komentářích používala pouze neutrální výrazové prostředky (zastoupení výhradně neutrálních prostředků dle jednotlivých verzí dotazníku bylo A: 80 %, B: 70 %, C: 60 %, D 84 %).

Nejvíce **pozitivních expresivních prostředků** (resp. srovnatelné množství) bylo užito u formulářů A (20 %), B (18 %) a C (17 %). Tyto výrazové prostředky se vztahovaly **k výchozímu textu**. Nejméně pozitivních expresivních prostředků vztahujících se k výchozímu textu bylo zaznamenáno ve verzi D (4 %). V rámci všech verzí formulářů jsme zaznamenali např. následující prostředky, které se pojí se souhlasným postojem ke komentované skutečnosti: *Výborně!* (A51) *Super článek!* (C5) *Je fascinující, jak...* (B68) *Z článku plyne, že jsou vlci neskutečně najetý a legendární.* (C17) *Vlci jsou celkem cool, tak proč je tu nemít. :-)* (B59) Mezi výrazy s pozitivním expresivním příznakem jsme zařazovali i pozitivní emotikony (viz níže).

Nejvíce **expresivních prostředků s negativním zabarvením** v žákovských komentářích vztahujících se **k diskuzním komentářům** ve formuláři<sup>6</sup> bylo patrné u verze D (24 %) oproti verzi A (0 %) a B (4 %) a verzi C (9 %). Žákovské komentáře obsahují explicitní urážky, imperativy, vykřičníky, graficky zvýrazněná slova, na něž chtějí diskutující položit důraz. Jedná se o prostředky, které mohou být ze své podstaty vnímány jako konfliktotvorné: *(reakce na diskutující) Jděte do háje! Ani jste si článek pořádně nepřečetli, absolutně to nechápete a stejně už píšete do diskuze. Selský rozum a IDIOTTI ve vědě nemají místo. To co píšou je potvrzeno dlouhodobými vědeckými studiemi, navíc už jsem četl více článku na toto téma. Není to jen případ*

---

<sup>6</sup> V reakcích vztahujících se k výchozímu textu se negativní prostředky vyskytovaly ve srovnatelné míře a nevykazovaly žádné vlastnosti, které by byly hodny komentáře.

*Yellowstonu, podobné věci jsou pozorovatelné i jinde, mj. i v ČR. Navíc ČT24 je důvěryhodný zdroj. Z lidí jako vás je mi ZLE!* (D6)

*Osobně mě tento článek vůbec nepřipadá jako lež, naopak, když se nad tím člověk zamyslí, uvědomí si, že by to přeci jen mohla být pravda. A jestli se vám to nelíbí tak to nečtěte a nepište tu pak takovýhle žvásty, který stejně nikoho nazajmají.* (D47)

Výjimkou nejsou ani komentáře poněkud méně agresivní, ale přesto zesměšňující, urážlivé, ironické a jízlivé (další podobné komentáře viz kap. 3.2): *Lidi co si myslí, že příroda není propojena a že by si někdo plýtvat čas vymyšlením fake článku o vlčích asi ještě žijí v představě, že země je placatá.* (D60)

Expresivní výrazy jsou v některých případech žáky umístěny do uvozovek. Je patrné, že si respondenti uvědomují stylovou charakteristiku těchto výrazů. Všimněme si též nejistoty, nevíry ve svůj vlastní názor, které jsou pravděpodobně vzbuzeny předchozími agresivními komentáři. Tento žák nepochybuje o obsahu textu (srov. kap. 3.2), ale sám o sobě: *Tak já nevím, co je se mnou špatně, ale přijde mi to jako dost zajímavý článek... a vůbec ne jako nějaká "blbost", co tu ostatní píšou.* (D49)

Jinde jsou sice užity výrazy s negativním expresivním zabarvením, ovšem je to v rámci obhajování obsahu textu, např.:

*Když jsem si přečetla titulek textu znělo to ze začátku jako kravina, ale později autor podložil text fakty, které už tak nesmyslně nezní /.../(D31)*

*/.../ Myslím, že to že vlci zabíjejí lidi je docela blbost. /.../(C33)*

### 3.1 Zkratky, emotikony a další grafické prostředky

Emotikony a různé zkratky typické pro elektronickou komunikaci mají podobné zastoupení napříč všemi variantami dotazníků. Mají vliv na emotivnost či neformálnost projevu, míru přirozenosti vyjadřování, ale žádný rozdíl při vyjadřování rozdílných názorů nepozorujeme. Dalo by se očekávat, že v online formulářích se bude vyskytovat výrazně více emotikonů, a zejm. emoji, protože jejich produkce je zde snazší a do jisté míry možná už i podvědomá a automatická. Tak tomu skutečně bylo, ovšem pouze z hlediska počtu jednotlivých emotikonů/emoji: žáci za sebou řadili více těchto prvků; místo aby použili jeden, použili jich celý řetězec. Z hlediska počtu dotázaných žáků je u tištěné i online verze procentuální zastoupení používání emotikonů/emoji srovnatelné (8 % a 10 %).

Několik příkladů užití emoji:

*Dobrý den, Soňo. Nemáte žádný důvod být tak nenávidná 😡😞. Ale také si myslím, že je článek trochu zvláštní 😏🤔. My, lidi se nemáme čeho obávat 😊.* (D10)

/.../ Příště si nechte tu nenávisť a negativitu pro sebe 😊🐺. Podle mě je úžasné, jak velký a pozitivní vliv mají vlci na tamní flóru a faunu. 🐺🐺🐺🐺 (C8)

Méně často pak byly zastoupeny klasické emotikony:

*Je hustý jak je všechno propojený, to že populace vlků ovlivní tok řek by mě fakt nenapadlo:D* (C35)

Ze zkratk a symbolů jsme zaznamenali např. hashtagy (často ve spojení s angličtinou) *#respectthewolves #interestingarticle* (D20), *#vlcizachranci* (B21), zavináč jakožto symbol toho, že komentující reaguje na určitý příspěvek: *@Soňa H. Dle mého skromného názoru si tipují, že to bylo mateřské mléko.* (D36) *Mně to teda taky připadá zajímavé @FilipFalát* (D63)), dále zkratky *idk* (B7), *Lol/LOL* (B8/C46), *lmao* (C46) a *wtf* (D67). Narazili jsme též na vyjadřování celých pasáží textu v angličtině, příp. kombinace anglických výrazů s českými: *Clickbait. Ale zajímavý efekt. (+ look at them they are so cute, I'm melting).* (C66) *Imagine se bát vlků, fakt ty lidi nechápu, vlci na lidi moc neútočí! lmao. A když vám zabijou ovce tak váš problém. Líp je hlídejte LOL.* (C46)

Zaznamenali jsme i další grafické prostředky příznačné pro elektronickou komunikaci (zejm. tři tečky, kapitálkami zvýrazněná slova, příspěvky psané bez diakritiky), přičemž jsme si vědomi toho, že nejsou z hlediska reprezentativnosti pro elektronickou komunikaci na stejné úrovni.

### 3.2 Vyjádření souhlasu a nesouhlasu, nejistoty a pochybování

Z analyzovaného materiálu vyplývá, že pozitivní souhlasné komentáře vedou žáky k podobnému způsobu vyjadřování a k větší míře souhlasu, zatímco nenávislné komentáře znevažující autora výchozího textu vedou ke znejistění a k menší míře souhlasu.

#### Souhlasné komentáře

V případě dotazníků verze A projevil souhlas 96 % respondentů oproti dotazníku D, kde s obsahem článku souhlasilo pouze 65 % žáků.

Explicitně vyjádřený souhlas je spíše výjimkou: *Rozhodně se článkem souhlasím a přijde mi velice zajímavá myšlenka jak na sebe v přírodě vše navazuje a jak se můžeme dostat od vlků k toku řeky.* (A64)

V implicitně souhlasných komentářích žáci často prostě konstatují nějaká fakta z textu (*Díky vlkům se vše vrátilo do normálu, jejich návrat pomohl i ostatním živočichům.* (A68)), tyto myšlenky interpretují či dále rozvádějí (*Na tomto je krásně*

vidět, jak malá změna může způsobit řetězec reakcí, které pak mají daleko větší dopad. (A52) Tady je vidět jak každá akce vyvolá reakci která vyvolá další a další. Svět je jako domino, měli bychom přírodu nechat pracovat tak jak má a nezasahovat do jejich cyklů. Každý tvor a rostlina tady má své místo a důvod, tak jak se právě ukázalo (A24)). Nejvíce se tato forma komentářů objevuje ve verzi A (79 %) oproti D (22 %). Tato vysoká míra výskytu koresponduje s obdobně pojatými diskuzními komentáři objevujícími se právě ve verzi A.

## Nesouhlas s výchozím textem

Nejvíce nesouhlasných žákovských komentářů směřujících proti obsahu výchozího textu se vyskytlo ve variantách B a D (v obou případech 18 %, oproti 4 % a 5 % v A a C). Zde patrně můžeme pozorovat vliv diskuzních komentářů na formování názoru respondentů. Připomeňme, že ve variantě B diskuzní komentáře nějakým způsobem zpochybňují určité informace z textu a ve variantě D byly diskuzní příspěvky útočné a nenávislné. Zdá se, že faktory jako mírné zpochybňování nebo útočnost mohly přispět k vyššímu zastoupení nesouhlasných reakcí na obsah článku.

V případě dotazníků verze B jsou (spíše implicitně vyjádřené) nesouhlasné reakce hlavně spojeny s jednostranností, neobjektivností, přehnaností či nepravděpodobností obsahu článku a obhajováním přínosu srn: *Tak to si myslím, že mají v Americe jiné srnky. Nikdy jsem neviděl důkladně spasenou paseku od srnek u nás. Jinak moc zajímavý článek.* (B62). Je patrné vyjádření nejistoty pisatelů (*myslím, mám pocit, může to být i jinak*), kteří často též paralelně explicitně souhlasí s předchozími komentáři:

*Musím souhlasit s panem Peeeeetrem 🙄, taky mam takový pocit, že srnky by si nevypásli všechnu zeleň co tam mají 😊... ale tak samozřejmě nejsem nějaký biolog nebo tak 🤖, takže to samozřejmě může být i jinak... 😊* (B40)

*Tento článek mě velmi zaujal, však myslím, že je lehce přehnaný. Jak psal @Peeetr, srnky si přece nebudou vyžírat vše, to by vyhladověly!* (B67)

V případě verze D pozorujeme převážně propojení nesouhlasu s nepravdivostí obsahu textu, s možným manipulujícím a zkreslujícím titulkem (vlci nemění tok řek záměrně, je to vedlejší příčina absence srn):

*První část článku ještě docela dává smysl, jakmile se tam ale začne mluvit o zpětinásobení výšky stromů za takovou chvilku a zpevnění břehů řek, to už takový smysl nedává. Dále mi to přijde jako dobrá pohádka o kouzelných vlčích.* (D25)



*Sice je to zajímavý, ale přijde mi jméno článku nepravdivý. Očekával jsem že vlci mají nějakou superschopnost, ale nakonec se zjistilo, že změna toku vlastně nebyla vůbec vina vlka, ale vina nedostatku srnek. To by mohl ovlivnit jakýkoliv jiný predátor srnek, tím pádem vlci by v tomto nebyli zas tak speciální. (D37)*

## Nesouhlas s komentáři

Mnohem zajímavější jsou ovšem nesouhlasné reakce směřující na komentáře, které se nejvíce objevovaly ve verzi C (52 %) a dále pak v D (30 %), a významně méně oproti verzím C a D byly zaznamenány ve verzích A (1 %) a B (8 %). Některé nesouhlasné žakovské komentáře byly až útočné a agresivní – zajímavé je, že se objevovaly pouze ve verzích C (8 %) a D (14 %), ve verzích A a B se nevyskytly vůbec.

Ve variantě C převažují věcné argumenty směřující k nezbytnosti bezpečného chování v přírodě, obhajování důležitosti vlků pro ekosystém<sup>7</sup>: *Podle mě jsou vlci jako vrchol potravní pyramidy důležití pro chod přírody, jak bylo v článku zmíněno. V reakci na jiné negativní komentáře typu „vlci žerou i lidi“ si myslím, že člověk by se při životě v místech obydlených vlky měl naučit, jak se chovat, aby se předešlo útokům. (C34)*

Zajímavým prostředkem je i nadsázka či humor spojený s frazeologickou gnómičností: *Když porovnáte, kolik lidí zabije ročně vlk a kolik sám člověk, tak bych spíš do přírody nevypouštěla žádný lidi. (C11) Kdo se bojí, nesmí do lesa. (C65)*

Součástí přátelského nesouhlasu může být smířlivé neformální oslovení *hej hoši* (C30) (oproti mrazivému *dámy a pánové* (D17) či naléhavému *Lidi, ověřujte fakta!!* (D47)):

*hej hoši 🐾, souhlasím že vlci můžou být nebezpečný atd, ale zase nemusíme hned být negativní, protože očividně to pomohlo ekosystému tam v yellowparku takže bych to nějak nehrotil 😬 ještě do toho jsou takový roztomiloučký 😊 (C30)*

---

<sup>7</sup> Srov. ovšem jeden komentář dotazníku C, který je plný sarkasmu, urážek, pocitu nadřazenosti až opovržení. Všimněme si též složitého vertikálního členění komentáře, úvodního citoslovce, závěrečného pozdravu či užitých odborných výrazů: *Mno... Vidím, že je zde zastoupena hlavně levá strana Gaussovy křivky. Uprímně mi to nevádí, člověk se aspoň nad některými příspěvky zasměje. Problém nastává v případech, že zdejší příspěvky jsou průřez průměrným vzorkem populace. Sám sice nemám odborné vzdělání ve věci ekologie a už vůbec ne ve specifických efektech vlků na potravní řetězec, ale jsem si schopen (narozdíl od zde zastoupeného vzorku populace) najít odborné publikace, které pro přítomnost vlků v přírodě (samozřejmě v průměrných číslech – proto máme myslivce) advokují. Myslím, že by nebylo od věci, aby si zde přítomní podobná data vyhledali. Zdar! (C18)*

Varianta D nám poskytuje celou škálu nesouhlasných komentářů. Zaznamenali jsme zdvořilé a slušné komentáře, v nichž se respondent dotazuje na opodstatnění, důvody názoru:

*Mhmm zajímá mě, proč by tohle podle vás neměla být pravda? (D19)*

*Tak já jsem z toho zmatená, článek zní zajímavě a pravdivě. Proč si myslíte, že to nemůže být pravda? (D22)*

V materiálu se vyskytly respektující nesouhlasy, v nichž byla zdvořilost podpořena užitím emoji, pozdravem, oslovením: *Dobrý den, Soňo. Nemáte žádný důvod být tak nenávidná 😏 😊. Ale také si myslím, že je článek trochu zvláštní 🤔 🤔. My, lidi se nemáme čeho obávat 😊. (D10)*

Následující komentář je naléhavější, svými otázkami již mírně směřuje k útočnosti, ovšem stále je založen na argumentu, věcnosti:

*Kde v tom článku hledáte kontroverzi? Od kdy je „vlci jsou dobří pro přírodu“ kontroverzní téma? Článek sice nedochází k převratným závěrům, ale dobře informuje o tématu, nevidím zde problémy. Myslím, že je článek relativně přímočarý a nevede k žádnému neslýchanému závěru, ale informuje o zajímavých skutečnostech i vlastnostech ekosystému (třeba že mohou vlci změnit i tok řek) (D66)*

Další komentáře pak častěji směřují k ironii, zesměšnění, napadání či ponižování fiktivních komentujících osob:

*Možná by bylo fajn poslat nějaký Link který vaše tvrzení o nepravdivosti článku dokazuje dámy a pánové... (D17)*

*/.../ Tyto lidé v komentářích musí mít hodně malé IQ když si myslí, že to není pravda. (D46)*

*lmao wtf, proč jsou lidi v komentářích tak strašně naštvaní, jste jako všichni vystudovaní biologové bo co? Když je to článek od čt 24, tak sorry jako, ale nemyslím si, že by si vymýšleli. si to nejdřív nastudujte a pak nadávejte. (D67)*

Jindy je jízlivý negativní komentář poněkud zmírněn pozitivním emotikonem. Mohlo by jít o jakési „přátelské pošouchnutí“: *Když se nad tím trochu zamyslíte, dává to celkem logiku. Zkuste to někdy :) (D59)*

Dobrou zprávou je, že někteří žáci (varianta C i D) si sami uvědomují nevhodnost agresivní komunikace přítomné v diskuzních komentářích a pokoušejí se diskutující osoby usměrnit:

*mě to přijde logické a pravdivé, nevidím důvod proč se do autora článku navázat, když to takhle v přírodě prostě chodí... (D11)*

*/.../ Příště si nechte tu nenávist a negativitu pro sebe 😊🙄 (C9)*

*/.../ Bože, tyhle nenávistné komentáře mě tedy opravdu dokáží vytočit.. (C26)*

## **Údiv, nejistota, pochybování**

Zjistili jsme, že varianta A probouzí častěji údiv nad zjištěnými fakty, mnohdy propojený s explicitně formulovanou změnou názoru či s reflexí novosti informací:

*Přijde mi téměř neuvěřitelné, jak se díky vlkům v Yellowstone parku stala taková změna celé přírody. Tento článek mi pomohl uvědomit si, jak jsou predátoři důležití a jak úžasný je přírodní ekosystém. (A56)*

*Tyto informace jsem předtím nevěděl a dost mě překvapily. Věděl jsem, že přírodní predátoři jsou velmi důležití, ale ne v takovémhle měřítku. /.../ (A20)*

*Myslel jsem si že vlci jen škodí jiným zvířatům, ale zjistil jsem že vlci svým příchodem nějakým zvířatům pomáhají. /.../ (A22)*

Dále je údiv vyjádřen např. *nikdy bych neřekla...* (např. A35), *nečekala jsem, že...* (např. C39), *nikdy by mě nenapadlo že...* (C32), *kdo by si myslel, že...* (A55) apod.

Naopak D a částečně i B podněcuje spíše projevy nejistoty, nedůvěry, pochybností o obsahu článku (45 % projevů nejistoty v D, 22 % v B), ve verzích A (6 % a C (3 %) se projevy nejistoty objevují významně méně než u verzí D a B:

*řekla bych že možný je všechno, jestli je to pravda bych vědět tedy chtěla... (D51)*

*Zajímavá teorie ale otázka je jestli je to pravda. (D23)*

*Osobně si nemyslím že vlci mají až takový dopad na tok řek, ale může to tak být, proč ne. (D54)*

Další příklady prostředků vyjádření pochybností: *Možná...* (např. B12), *je poměrně zvláštní, že...* (B14), *Je to tak?* (B33), *přijde mi divné, že...* (D9), *mám takový pocit, že...* (B40), *může to být i jinak...* (B40), *nějak se mi nezdá, že...* (B42), *připadá mi skoro nemožné, aby...* (B45), *kdo ví, jak to bylo doopravdy...* (B47) *úplný nesmysl to asi nebude* (D75).

Někteří komentující explicitě přisuzují komentářům váhu při svém rozhodování:

*Dle komentářů pod článkem usuzuji, že skutečnost bude nejspíš někde mezi.* (B48)

Některé odpovědi v nás vzbuzují pocit, jako by nejistota (způsobená pravděpodobně negativními komentáři) nutila uvažovat respondenty o tom, zda je článek pravdivý, nebo nikoliv.<sup>8</sup> Překvapivě vysoké procento žáků vyplňujících dotazník D mělo potřebu vyjádřit se k pravdivosti či nepravdivosti textu, k tomu, zda textu věří. Celkem 30 % v D zmiňuje pravdivost (oproti 0–2 % v ostatních dotaznících), 8 % v D zmiňuje nepravdivost (oproti 0 % v ostatních dotaznících):

*Myslím, že článek je pravdivý a že dodává studování různě velkých ekosystémů smysl.* (D39)

*Já tomu věřím.* (D45)

*Já si myslím, že text je dobře napsaný, ale tohle mi přijde nepravdivé.* (D76)

Následující komentáře nás argumentací a slovosledem (resp. umístěním rématu na slovo *bude*) přivádí k myšlence, že žáci celou sérii komentářů v dotazníku D vnímají výhradně jako diskuzi o tom, zda je text pravdivý:

*Já si myslím, že článek pravdivý bude. Poznatek je podložen uvěřitelnými důkazy a dává smysl. Autor uvádí konkrétní případy. To celému článku přidává na pravdivosti.* (D13)

*Nevím jestli je to pravdivý, ale je to zajímavý a minimálně ta první část je asi pravdivá.* (D30)

## 4. Shrnutí výsledků

Máme-li shrnout, které projevy jsou charakteristické pro jednotlivé verze formulářů ve srovnání s ostatními verzemi, můžeme konstatovat následující:

### **Verze A: Převažují kladné diskuzní komentáře podporující hlavní myšlenky textu**

Žáci projevovali výrazně častěji souhlas s obsahem článku a více konstatovali myšlenky zahrnuté v textu.

---

<sup>8</sup> Je možné, že respondenti byli ovlivněni mj. tím, že jeden z fiktivních diskuzních komentářů ve verzi D zněl: *Mně to připadá docela zajímavý a podle mě je to pravdivý.* I na tom je ovšem vidět zrcadlení názorů, tendenci opakovat již přečtené názory, konformitu.

### **Verze B: Diskuzní komentáře zpochybňují nebo zlehčují informace textu**

Žáci častěji projevovali nesouhlas s obsahem článku (obdobně jako ve verzi D) a naopak výrazně častěji projevovali explicitní souhlas s diskuzními komentáři.

### **Verze C: Převažují negativní diskuzní komentáře působící především na pocit strachu z vlků**

Žáci nejčastěji vyjadřovali nesouhlas s diskuzními komentáři, přičemž v některých případech byli až útoční a agresivní.

### **Verze D: Převažují urážlivé diskuzní komentáře vztahující se především k autorovi článku**

Žáci užívali výrazně méně pozitivních expresivních prostředků vztahujících se k obsahu článku.

V žákovských komentářích se nejvíce objevovaly negativní expresivní prostředky vztahující se k diskuzním komentářům.

Žáci častěji vyjadřovali nesouhlas s obsahem článku (obdobně jako ve verzi B) a nejvíce projevovali určitou pochybnost o obsahu článku.

Žáci se nejčastěji vyjadřovali k pravdivosti textu či k tomu, zda textu věří.

## **Závěr**

Výsledky naší výzkumné sondy potvrzují, že v důsledku výskytu určitého typu komentářů žáci reagují v diskuzi rozdílným způsobem. Ukázalo se, že kladné diskuzní komentáře konstatující myšlenky textu vedly žáky k obdobnému způsobu vyjadřování, přičemž žáci neměli potřebu se vůči textu nijak vymezovat ani argumentovat a spíše vyjadřovali kladný údiv. Žáci, kteří se zapojovali do diskuze ke komentářům zahrnujícím určité zpochybnění textu, také podstatně častěji informace z článku zpochybňovali a více vyjadřovali nesouhlas s textem. Obdobné projevy byly zaznamenány i u žáků v diskuzích, kde se objevovaly nenávistné komentáře. V těchto verzích žáci dále projevovali tendenci vyjadřovat se k urážlivým diskuzním komentářům a výrazně častěji při tom používali negativní expresivní prostředky.

Právě zde spatřujeme nutnost uvědomit si, že negativní reakce v online diskuzích mohou spustit lavinu dalších negativních agresivních komentářů a roztočit tak pomyslnou spirálu šíření nenávisti. Je pravděpodobné, že v případě, kdy se diskutující osoba ocitne v prostředí agresivní online diskuze, v níž se ostatní diskutující chovají nezdvořile, používají vulgarizmy či zesměšňují ostatní, nechá se ovlivnit okolním nepřátelským prostředím, adaptuje se a bude připravena vyjadřovat se stejným způsobem. Konfliktní komunikace je tak v dalších komentářích eskalována. Předpokládáme, že námi získané žákovské komentáře mohou být jakousi „hrou“

na komunikaci, že nereflektují skutečný postoj žáků. Žáci se spíše snaží zařadit se mezi ostatní komentující, přizpůsobují se okolnímu diskurzu. Přesto (nebo spíše právě proto) naše zjištění považujeme za varovná.

## Literatura

- Člověk v tísní, o. p. s. (2022): *Online kurzy mediálního vzdělávání. Sociální bubliny*. [MOOC] Vzdělávací program JSNS, Člověk v tísní, o. p. s. <https://onlinekurzy.jsns.cz/#!/play/5>
- GREGOR, M. – VEJVODOVÁ, P. (2018): *Nejlepší kniha o fake news!!!* Brno: CPress.
- HOFFMANNOVÁ, J. – HOMOLÁČ, J. – CHVALOVSKÁ, E. a kol. (2016): *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
- HOLANOVÁ, R. – KLINKA, T. (eds.) (2022): *Mediální výchova: od teorie k praxi*. Praha: Pedagogická fakulta. <https://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2022/06/20/medialni-vychova/>
- JANOŠEK, J. (2015): *Psychologické základy verbální komunikace*. Praha: Grada.
- JANOVEC, L. (2014): Iniciační repliky v komunikaci na Facebooku. In *Varia 22: Zborník plných príspevkov z 22. kolokvia mladých jazykovedcov (Nitra 5. –7. 12. 2012)*. Nitra: FF Univ. Konštantína Filozofa 2014, s. 153–161.
- JÍLKOVÁ, L. (2020): Emotikony v internetových diskusích: jejich pozice, kombinace a význam. *Mediální studia*, ročník 14, č. 3, s. 363–381.
- KELLER, F. B. – SCHOCH, D. – STIER, S. – YANG, J. (2020): Political Astroturfing on Twitter: How to Coordinate a Disinformation Campaign. *Political Communication*, ročník 37, č. 2, s. 256–280.
- KOMRSKOVÁ, Z. (2019): *Užívání emotikonů v soukromé e-mailové komunikaci. Jazykovědné aktuality*, ročník 56, č. 1–2, s. 26–32.
- MACHOVÁ, S. – ŠVEHLOVÁ, M. (2001): *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- SMITH, R. M. (2022): *Lies: the Science Behind Deception*. Santa Barbara: ABC-CLIO, LLC.
- ŠMAHEL, D. – ŠMAHELOVÁ, M. (2019): Člověk a digitální komunikace. In: VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I. – SOLLÁROVÁ, E. (Eds.) (2019): *Sociální psychologie*. Praha: Grada, s. 569–579.
- ZERBACK, T. – TÖPFL, F. – KNÖPFLE, M. (2020): The disconcerting potential of online disinformation: persuasive effects of astroturfing comments and three strategies for inoculation against them. *New Media Society*, ročník 23, č. 5, s. 1080–1098.

# PŘÍLOHA

## Formulář verze A

Vše 408    Moje komentáře 0    Diskuze    Od nejstarších ▾

---

**LS** Lukáš Srpa 7 1  
Člověk by si myslel, že vlci v přírodě jen škodí, ale tady je vidět, jak důležitou úlohu mají pro celý ekosystém.

**K** Kaskadér 9  
 Lukáš Srpa Vlci jsou největším dobrem pro Yellowstone park 😊

**FF** Filip Falát 2 8  
Nevím, moc se mi to nezdá, myslím si, že nemůžeme úplně jednoznačně odhadnout, jak to v přírodě chodí a co všechno se vším souvisí.

**Soňa H.** 5  
Každý druh organismu má na Zemi svoje místo, tady je to krásně popsáno.

**DL** Daniela Lichá  
Dobry příklad toho, jak nedostatek predátorů způsobí přemnožení určitého druhu a ten pak devastuje přírodu. 😞

**Peeetr** 12  
Líbí se mi ta myšlenka o změně chování srn. Člověk se snažil srny jen hubit (redukovat), ale díky predátorům vlkům se začaly srnky jinak chovat, a to teprve mělo ten pozitivní efekt na celý ekosystém.

## Formulář verze B

Vše 408    Moje komentáře 0    Diskuze    Od nejstarších ▾

---

**LS** Lukáš Srpa 7 1  
Vypadá to, že srnky devastují přírodu víc než lidi. Kdo ví, jak by to vypadalo v našich lesích, kdybychom tu žádné neměli.

**K** Kaskadér 9  
 Lukáš Srpa Chudáci srny, takhle na ně všechno svés! 😊

**FF** Filip Falát 2 8  
Hezké. Myslím si, že to dobře vystihuje podstatu toho, jak to v přírodě chodí a jak všechno se vším souvisí.

**Soňa H.** 5  
Je to nějaké jednostranné. Díky kojotům a srnkám tam zase žili třeba jiní živočichové, ale o tom už se tam nemluví.

**DL** Daniela Lichá  
Takže srny a kojoti jsou zlo parku? 😞

**Peeetr** 12  
S těmi srnkami mi to nějak nesedí. Někde jsem četl, že živočichové si přirozeně nikdy nevyžerou celé území, právě proto, aby to místo mohlo regenerovat. To je záliba jenom nás lidí, lovit a „spásat“ do posledního kousku.

## Formulář verze C

Vše 408    Moje komentáře 0    Diskuze    Od nejstarších ▾

---

**LS** Lukáš Srpa 7 1  
No, tak kromě toho všeho, jsou vlci i nebezpečný a zabíjejí lidi. To už tam nikdo nenapíše ☹

**K** Kaskadér 9  
Lukáš Srpa No přesně, zabijou klidně dospělýho i děti, který se nedokážou vlkovi ubránit. ☹

**FF** Filip Falát 2 8  
Je to zajímavé, nikdy mě nenapadlo se nad vlky zamýšlet takovým způsobem.

**Soňa H.** 5  
No tak ať si vlci zůstanou v Yellowstoneckém parku, doufám, že nikoho nenapadne je tahat i sem k nám.

**DL** Daniela Lichá  
Vlci neloví jen srnky, ale i domestikovaná zvířata, například ovce. Jestli se vlci rozšíří, tak už si lidi nebudou moct dovolit chovat žádný skot.

**Peeetr** 12  
To zase napsal nějaký ochránce vlků, kterýmu jdou prachy z toho, že chrání a vypouští vlky do přírodních parků, v kterých se pohybují i lidi.

## Formulář verze D

Vše 408    Moje komentáře 0    Diskuze    Od nejstarších ▾

---

**Peeetr** 7  
Já jenom nevěřičně čumím, co všechno jsou lidi schopný napsat ... 😞

**LS** Lukáš Srpa 12 1  
To zas vymyslela nějaká hlavička, nějaký chytrák v bílý košili u stolu. Museli mu asi pěkně zaplatit, aby napsal něco takovýho ...

**K** Karolka 9  
Lukáš Srpa Na internetu píšou a zjevujou svoje názory různý individua, větší blbost jsem snad nečetla. 😊

**FF** Filip Falát 2 8  
Mně to připadá docela zajímavý a podle mě to je pravdivý.

**Soňa H.** 5  
Filip Falát Na čem tě odkojili, že žiješ v představě, že každý vytlačený písmeno je jednak pravdivý a nebo snad upřímný jak zpověď po desátým pivu?

**DL** Daniela Lichá  
Že může někdo vypustit z pusy takovou hovadinu, to by mě nenapadlo ... Asi nějakéj ekolog za práva vlků.

**PhDr. Radka Holanová, Ph.D.**  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka  
*radka.holanova@pedf.cuni.cz*



**PhDr. Lucie Hlaváčová, Ph.D.**  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta  
Katedra biologie a environmentálních studií  
*lucie.hlavacova@pedf.cuni.cz*



# ANALÝZA SOUVĚTÍ: SONDA DO PRAKTIK ZAČÍNAJÍCÍCH STUDENTŮ BOHEMISTIKY

## Analysis of Complex Sentences: a Probe into the Practice of Beginning Students of Czech Language and Literature

Robert Adam

**Abstrakt:** Článek přináší výsledky výzkumného šetření provedeného pomocí kombinace testové a dotazníkové metody mezi začínajícími studenty bohemistiky a týkajícího se rozboru souvětí. Vedle samotných určení analyzuje též postupy, jakými k nim studenti docházeli. Poukazuje tak na slabá místa didaktické transformace souvětěné analýzy.

**Klíčová slova:** syntaktická analýza; souvětí; věta hlavní; věta vedlejší; výuka češtiny jako mateřského jazyka.

**Abstract:** The study describes and analyzes research that was done among beginning students of Czech Language and Literature and that focused on the analysis of complex sentences. It focuses on (a) how successfully the respondents performed the tasks, and (b) what methods they used to perform them. Thus it summarizes the critical points of complex sentence analysis.

**Key words:** syntactic analysis; complex sentence; main clause; dependent clause; instruction of Czech as mother tongue.

### Úvod

Podle RVP G (2007, s. 14) žák ve svém projevu mj. uplatňuje znalosti syntaktických principů českého jazyka a využívá těchto znalostí ke vhodnému vyjádření myšlenky a k logickému strukturování výpovědí. Proto jsou základní principy větné stavby (větné členy, věty, souvětí a jejich vztahy) zařazeny do učiva českého jazyka a literatury. Určení větných členů a analýza souvětí jsou rovněž uvedeny mezi očekávanými dovednostmi v Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky (2016, s. 6). Analýza souvětí je tak i v současné době, stejně

jako tomu bylo v minulosti, vyučována a procvičována ve školní výuce. Avšak i začínající studenti bohemistiky, tj. úspěšní absolventi společné maturitní zkoušky s nadprůměrným zájmem o český jazyk a literaturu, mají podle našich dlouholetých pedagogických zkušeností potíže s některými aspekty tohoto učiva. V tomto článku bychom rádi představili výsledky výzkumu, který se pokusil slabá místa ve výuce analýzy souvětí identifikovat.

Dovednost syntaktické analýzy souvětí a způsoby jejího provádění jsme zjišťovali pomocí kombinace testu a dotazníku u 48 studentů prvního ročníku bakalářského studia bohemistiky na úplném začátku (v prvním týdnu) jejich studia. Šlo o studenty FF UK a PedF UK, výrazně mezi nimi převažovaly ženy nad muži. Předložili jsme jim 17 autentických souvětí, která pocházela ze čtyř zdrojů, reprezentujících různé žánry: z popularizační historické publikace Mariana Kechlibara *Zapomenuté příběhy 3* (Praha: Klika, 2020), z odborného ornitologického časopisu *Vanellus* č. 10 (= 2015), z povídkové knihy různých současných českých autorů *Všechny za jednu* (Praha: Listen, 2021) a ze speciálního čísla týdeníku *Echo* věnovaného prezentaci polské literatury na veletrhu Svět knihy 2021. Respondenti vyplňovali dotazník anonymně v rámci běžné výuky a byli informováni, že výsledky výzkumu budou využity ve výuce. Tak se i stalo: o několik týdnů později jsme testová souvětí, v nichž respondenti nedosáhli solidních výsledků, v hodinách společně probrali a ukázali jsme si, jak je při analýze radno postupovat.

Zadání znělo následovně: „Prosím vypracujte následující úlohy anonymně. / U každého souvětí: / a) podtrhněte rovnou čarou věty hlavní a vlnovkou věty vedlejší / b) uveďte číslicí celkový počet vět v souvětí / c) určete druh všech vět vedlejších / Všechna svá určení zdůvodněte: vždy uveďte, podle čeho jste rozhodli, které věty jsou hlavní a které vedlejší, a podle čeho jste určili počet vět a druh VV.“ Testová souvětí obsahovala vedlejší věty (dále VV) takových druhů, jaké jsou předmětem výuky už na základní škole: podmětnou, přísudkovou, předmětnou, přívlastkovou a z příslovečných vět časovou, způsobovou, měrovou (účinkovou), příčinnou, účelovou, podmínkovou a přípustkovou. Dvě souvětí zahrnovala po dvou větách, deset souvětí mělo věty tři, čtyři souvětí čtyři a jedno pět vět. Určování významových vztahů mezi souřadně spojenými větami ani signalizace toho, na které řídicí větě VV závisí, nebyly součástí zadání, nicméně řada respondentů tyto informace v testech uváděla. Mimoto, jak jsme očekávali, lze identifikaci řídicí věty v naprosté většině případů vyčíst ze zdůvodnění, která respondenti psali k určení druhu VV.

Náš výzkum je kvalitativní, jeho výsledky jsme nevyhodnocovali statisticky. Jsme si vědomi toho, že dotazníkovou metodou nezjišťujeme postupy a metody, které studenti reálně při syntaktické analýze užívají – studenti mohou užívat i metody odlišné od těch, které uvedli v dotazníku, a nepochybně v některých případech

nejsou schopni svůj postup reflektovat (srov. „dělám to pocitově“). Domníváme se však, že i tak náš výzkum přináší o výsledcích školní výuky souvětné analýzy zjištění, která lze využít pro její zefektivnění.

Předmětem testu byla následující souvětí (z praktických důvodů je zde označujeme písmeny a v závorkách uvádíme počet vět):

- A (4): *Když jsem byl ministrem zdravotnictví, několikrát se stalo, že Amin trval na tom, abych ho nechal samotného s těly jeho obětí.*
- B (3): *Z omezeného počtu pozorování je zřejmé, že pokud se kulíci na lokalitě nezdržovali déle, byli pozorováni zpravidla později odpoledne a večer, případně ráno.*
- C (3): *Vyrostla ve světě, kde si člověk kupoval jednu postel za život a pak v ní celý život spal.*
- D (3): *Že byl Drát v nemocnici s rozsáhlými popáleninami dolních končetin, jsme se dozvěděli, až když byl propuštěný.*
- E (4): *Nikdy jsem neviděl v lednicích a chladničkách, o které jsem se staral, maso, o kterém bych nevěděl, odkud pochází.*
- F (3): *Jenže moje pravidlo je, že lidem, s nimiž hovořím jako reportér, neplatím.*
- G (3): *Jeho neuvěřitelný příběh uhranul britského reportéra Jacka Fairweathera natolik, že věnoval několik let studiu historie středovýchodní Evropy, aby napsal knihu Dobrovolník.*
- H (3): *Není snad třeba dodávat, že ač Pilecki druhou světovou válku přežil, nebyl to příběh se šťastným koncem.*
- I (2): *Příprava na monitoring sluky obnáší výběr vhodného bodu, a pokud místo přesně neznáme, tak raději i předchozí návštěvu během dne.*
- J (3): *Právě AMAN má vydat včasné varování v okamžiku, kdy Izraeli hrozí útok, nebo naopak uklidnit situaci, když je hrozba jenom zdánlivá.*
- K (3): *Dojde mu, že než porazí tebe, bude třeba skolit posledního geronta.*
- L (3): *Dívá se na mě, jako by nechápal, proč musí odpovídat na podobné otázky.*
- M (4): *Moje očekávání bylo takové, že poznám lidi, kteří diktátorům loajálně sloužili, a tak o nich budou mluvit jen v dobrém.*
- N (4): *Souboj Spojených států a Sovětského svazu o to, kdo získá převahu ve vesmíru a poprvé stane na Měsíci, je naprosto krásný příklad toho, jak se jedna a tatáž událost dá vykládat různými způsoby.*
- O (2): *Člověk musí požit původce onemocnění, bakterie Vibrio cholerae, a to buď pitím vody znečištěné stolicí jiného pacienta, nebo tím, že sní infikované mořské plody či jiné kontaminované jídlo.*
- P (5): *Představte si, že jsou to lidé, kteří přežili jen díky tomu, že mnoho let dokázali být diskrétní a tvářit se, že nic nevidí.*
- Q (3): *Kvalita a množství údajů v něm uvedených dále zvýšila Garbovu hodnotu*

*v očích Abwehru, i když psaní došlo příliš pozdě na to, aby dokázalo něco změnit.*

## 1 Počet vět

Zatímco v přehledných souvětích B, C, H, K, L, M a Q neměl s určením počtu vět potíže skoro nikdo z respondentů, a v souvětích A, D a G dokonce určili počet vět správně všichni, některá další souvětí se ukázala jako značně problematická. V případě souvětí J, N, O a P uspělo v této úloze méně než dvacet respondentů.

Podle Čechové – Styblíka (1998, s. 148) je zjištění počtu vět v souvětí užitečné a počet zpravidla odpovídá počtu slovesných tvarů určitých. Notorický problém představuje rozlišování několikanásobného přísudku od souřadného spojení vět. V našich testových souvětích se však žádné konstrukce s více nerozvitými nebo společně rozvitými určitými tvary přisuzovanými témuž podmětu nevyskytly. V souvětí N jsou souřadně spojeny dvě věty, které sice obsahují týž podmět (v druhé z nich elidovaný), ale jejichž přísudky jsou zcela evidentně rozvity každý jinými rozvíjejícími členy; tři věty místo čtyř tu určilo 16 respondentů. Čtyři respondenti považovali rozdělenou hlavní větu za dvě věty, a uvedli proto, že souvětí má vět pět; devět respondentů obě chyby zkombinovalo a čtyři uvedli pouze počet čtyři, aniž by bylo jasné, jak k němu dospěli.

Souvětí J a P obsahovala souřadný vztah mezi infinitivy, což vedlo k určení nadměrného počtu vět v prvním případě 33, ve druhém 18 respondentů. V souvětí P přehlédlo sedm respondentů poslední větu, a určilo tak nižší počet vět, tři obě chyby zkombinovali a tři uvedli počet čtyři, aniž by naznačili jejich hranice. V souvětí O spočívá komplikace zejména v tom, že obsahuje několikanásobné příslovečné určení, jehož jedna složka je vyjádřena větně (s opěrným kataforickým zájmenem) a druhá nevětně, a zčásti i v nesplývavé adordinační konstrukci: namísto dvou vět tu 24 respondentů našlo věty tři, tři respondenti čtyři, a jeden dokonce pět. Také v souvětí I považovalo několikanásobný větný člen (vyjádřený zde rozvitými substantivy) za spojení vět 19 respondentů.

Určený počet vět respondenti nejčastěji zdůvodňovali počtem přísudků nebo (poměrně překvapivě) počtem základních skladebních dvojic. Svou deklarovanou metodou se však ne vždy skutečně řídili, resp. neosvojili si ji bezpečně. Počítání přísudků je metoda principiálně správná, poněvadž každá věta by měla obsahovat právě jeden přísudek, avšak její použití předpokládá správnou identifikaci přísudku. Vzhledem k existenci VV přísudkových, v nichž je jmenná část přísudku vyjádřena formou VV, je ovšem přesnější počítat verba finita, jak navrhuji Čechová – Styblík (1998, s. 148). (Obtíže spojené s rozlišováním několikanásobných přísudků byly

zmíněny výše.) Orientuje-li se student podle počtu základních skladebních dvojic, musí navíc umět poznat podmět, popř. doplnit si podmět elidovaný (nevyjádřený), a musí se nějak vyrovnat s existencí bezpodmětých vět. Preference počtu základních skladebních dvojic před počtem přísudků patrně může napomoci studentům neurčovat přísudek mechanicky, resp. od oka, ale s ohledem na zmíněné komplikace ji nepokládáme za didakticky šťastnou.

Mezi použitými metodami se počítání slovesných tvarů určitých neobjevilo, ač by mělo jít o pojem žákům dobře známý (vykládá se už na 1. stupni). Nejblíže k němu mělo počítání „sloves, která nejsou v infinitivu“, což jako svou metodu explicitně uvedl jediný z respondentů. Mnozí respondenti počítali věty prostě podle počtu sloves, což pochopitelně vedlo k četným chybám. Z konkrétních formulací týkajících se analýzy jednotlivých souvětí jsme mimoto naznali, že někteří respondenti se implicitně domnívají, že souřadící spojky spojují vždy věty, a je-li tedy nějaký interpunkčně ohraničený úsek textu uvozen spojkou *nebo*, musí jít o větu. Že by identifikoval počet vět na základě interpunkce, nenapsal žádný z respondentů, ale je pravděpodobné, že to např. v případě souvětí I řada z nich dělala.

## 2 Věty hlavní × vedlejší

V rozlišování vět hlavních a vedlejších respondenti chybovali převážně jednostranně: považovali určité typy VV masívně za věty hlavní (dále VH). Stalo se to zejména u posledních vět v souvětích H (31 respondentům), B (27), K (27), M (17) a C (16).

Věta hlavní je „ta věta souvětí, která není na žádném stupni podřazena jiné větě / začleněna do jiné věty“ (Karlík 2017), kdežto VV zastupuje větný člen jiné věty – své věty řídicí (Svoboda 1977, s. 146). Čechová – Styblík (1998, s. 148) uvádějí, že VH je mluvnicky nezávislá na větě vedlejší, kdežto VV je mluvnicky závislá na VH. Proto se zpravidla lze na VV zeptat pomocí tázacího slova a některého výrazu VH, kdežto na VH se takto ptát nelze. Autoři zde upozorňují, že ve škole „dosud přežívá dávno překonané definování věty hlavní jako věty, která může stát sama o sobě“ (tamtéž).

Z našich dotazníků je zřejmé, že takovéto nepřesné definice VH jsou ve škole živé i dnes: respondenti opakovaně určovali VH podle toho, že „může stát o samotě“, že „sama o sobě dává smysl“ a „nic jí nechybí“. Psali to mj. o větách *několikrát se stalo* či *není snad třeba dodávat*, které jsou gramaticky i obsahově zjevně neúplné a o samotě stát nemohou. Domníváme se, že respondenti zde do dotazníků psali poučku, kterou si ze školy pamatují, ale že ve skutečnosti určovali VH podle absence podřadícího spojovacího výrazu. Podobná zdůvodnění se však

objevovala i u vět evidentně uvozených podřadicí spojkou (*Že byl Drát... , že byli pozorováni... aj.*). Zdá se tedy, že jde o pseudodefinice nejen nepřesné, ale i pro žáky nesrozumitelné.

Mnozí respondenti explicitně zdůvodňovali identifikaci VH právě absencí podřadicí spojky. Někteří z nich však nepočítali s možností připojení VV k její větě řídicí vztažným zájmenem nebo zájmenným příslovcem (...*nevěděl, odkud pochází*) a/nebo nepočítali s možností vypustit spojkou nebo relativum při souřadném spojení VV (*lidí, kteří diktátorům loajálně sloužili, a tak o nich budou mluvit jen v dobrém*), a za VH tak považovali věty závislé na jiných. Jen málokterý student je schopen si uvědomit, že podřadicí spojka nestojí vždy na začátku VV, kterou připojuje – že je možné mezi spojkou a tuto větu vložit větu/věty na nižší syntaktické úrovni (viz níže). Analogicky k určení VH podle absence spojky je podle mnoha respondentů VV taková věta, která obsahuje podřadicí spojkou (nebo v lepším případě podřadicí spojkou nebo vztažné zájmeno), popř. úžeji věta, která „začíná spojkou“.

Někteří respondenti jsou přesvědčeni, že věta bezprostředně následující po souřadící spojce musí být hlavní; neuvědomují si tedy, že souřadně lze spojit i VV. Za VH byly označovány věty uvozené *a pokud* (se zdůvodněním „je zde a“), *i když* („je zde i“) nebo *nebo tím, že* („je tam nebo“).

Spíše ojediněle respondenti uváděli, že se větou hlavní mohou zeptat na VV nebo že na VH se zeptat nelze. Několik respondentů se snažilo „najít hlavní informaci, na kterou se váží rozvíjející informace“, resp. sledovalo, „která informace závisí na které“. Touto metodou docházeli respondenti ke správným výsledkům, zvláště pokud při ní používali doplňovací otázky a správně si na ně odpovídali. Domníváme se, že definice pomocí mluvnické nezávislosti či nepodřazenosti, uváděné odbornou literaturou, mohou být pro žáky příliš abstraktní; sledují-li žáci namísto mluvnických vztahů vztahy obsahové, což je z komunikačního hlediska stěžejní, analyzují podle našich zjištění souvětí úspěšně.

Naším zkušenostem s výukou souvětí plně odpovídá, že největší obtíže s rozeznáváním vět hlavních a vedlejších měli studenti se souvětími takového typu, který je v našem testu zastoupen příklady B, H a K. Jde o souvětí, v nichž na první větě závisí věta třetí a na ní druhá. Absence přímého vztahu mezi sousedními větami (první a druhou) je něco, s čím studenti nepočítají. Jejím signálem je přítomnost dvou podřadicích spojovacích výrazů vedle sebe (*že pokud, že ač, že než*) právě mezi těmi sousedními větami bez přímého vztahu. Studenti si však zpravidla souvýskytu spojek nevšímají – druhou spojkou ignorují. Druhé věty v těchto souvětích pak určují jako věty podmíněné/předmětné a třetí jako VH. Otázková metoda jim přitom selhává, neboť ji aplikují mechanicky. Skutečně velké množství respondentů se na větu (*že*) *než porazí tebe* ptalo „Co mu dojde?“, na větu (*že*) *pokud se kulíci na lokalitě nezdržovali déle* „Co je zřejmé?“ a na větu (*že*) *ač Pilecki druhou*



světovou válku přežil „Co není třeba dodávat?“. Studenti se na tyto mechanicky tvořené otázky zjevně nesnaží uvedenými větami vedlejšími odpovídat: jinak by to znamenalo, že nerozumějí obsahům daných souvětí.

### 3 Druhy vět vedlejších

„Rozlišování druhů vět vedlejších [...] má velký význam pro rozvoj vyjadřování i myšlení žáků“ (Čechová – Styblík 1998, s. 149). Pro respondenty bylo nejsnazší určit VV časové v souvětích A a D, VV způsobovou v souvětí L a některé typy vět přívlastkových (obě přívlastkové věty v souvětí E, vždy třetí větu v souvětích F, M a P).

Na opačném pólu úspěšnosti jsou VV příčinná v souvětí P (správně ji určil jediný respondent), druhá z koordinovaných přívlastkových vět v souvětí M (rovněž 1), VV přísudková v tomtéž souvětí (2, jako podmínkou ji přitom neurčil nikdo), VV měrová v souvětí Q (4, bylo by možno interpretovat ji i jako zřetelovou, to však neučinil nikdo) a všechny tři přívlastkové věty v souvětí N (správně určilo první z nich 6 respondentů, druhou 2 a třetí 7). Značné obtíže způsobovalo i určení VV podmíněné v souvětí F (10). Výše popsané problémy s rozeznáváním vedlejších a hlavních vět v souvětích B, H a K se odrazily i v nízké úspěšnosti určování druhů VV v těchto souvětích, a to nejen u vět třetích, domněle hlavních, nýbrž i u vět druhých, na něž byla zhusta omylem přenášena větněčlenská platnost třetích vět.

Svoboda (1977, s. 149–150) radí určovat druh VV nejprve podle toho, zda závisí na substantivu (pouze na něm, nebo mj. na něm), dále podle spojovacího výrazu, podle otázky, pomocí substituce větným členem vyjádřeným nevětně a podle věcné významového vztahu.

Respondenti druh VV nejčastěji určovali pomocí pádových a dalších doplňovacích otázek spojených se slovem, které daná věta rozvíjí. Správně by se měli ptát pokud možno celou větou řídicí a ověřit si, že danou VV skutečně lze na takovou otázku smysluplně odpovědět. Většina respondentů používá otázky více či méně eliptické, a jak už jsme ukázali výše, ne vždy si ověřuje smysluplnost odpovědi. Jeden z našich respondentů určil úspěšně všechny VV, na které se zeptal celou větou řídicí, kdežto když položil eliptickou otázku („Proč, z jaké příčiny?“ nebo „O koho, co?“), určil VV špatně.

Otázková metoda, jak naznačuje výše zmíněná Svobodova preference metod, není ideální pro identifikaci VV přívlastkových, zejména těch, které lze substituovat přívlastkem neshodným. U spojení vět *souboj ... o to, kdo získá...* se respondenti ptali „O co?“, nebo i „Souboj o co?“ a VV považovali za předmětnou – tak ji označilo plných 27 respondentů. Stejný počet určil jako předmětnou VV ve spojení *příklad toho, jak se ... událost dá vykládat...*, opět zpravidla na základě otázky „(Příklad

koho, čeho?“. Respondenti, kteří tyto věty identifikovali jako přívlastkové, tak činili téměř vždy pomocí otázky „Jaký souboj?“, resp. „Jaký příklad?“.

Nikdo z respondentů se neřídil tím, že tyto věty rozvíjejí substantivum, zdá se tedy, že Svobodův algoritmus si cestu do výuky nenašel.

Pokud studenti nepoužívají jinou metodu než kladení eliptických otázek, snadno se spletou také při určování VV podmětných („Co mu dojde? – předmětná“; „Co je zřejmé? – předmětná“) i předmětných („Co jsme se dozvěděli? – podmětná“), protože si neuvědomí, že tvar *co* funguje v nominativu i akuzativu a že je vhodnější zeptat se *kdo nebo co / koho nebo co...* Problém představují také VV přísudkové a takové věty podmětné, které se vztahují k verbonominálnímu přísudku: na oba typy se studenti ptají zájmenem *jaký* a určují je jako přívlastkové, a to i tehdy, když položí otázku nezkrácenou a v ní sponové sloveso: „Jaké bylo mé očekávání? – přívlastková“ (28 respondentů!); „Jaké je moje pravidlo? – přívlastková“. Otázková metoda selhává také při rozlišování vět účelových a příčinných, pokud žáci použijí tázací výraz *proč*, kterým se ptáme na oba tyto druhy okolností.

V komunikaci se běžně užívají souvětí, v nichž na vedlejší větu odkazuje opěrné zájmeno nebo zájmenné příslovce. Někteří respondenti nevědí, jak mají s tímto zájmenem nakládat – pokládají ho za větný člen. Jde-li o zájmeno *to*, určují vedlejší větu jako přívlastkovou. Odůvodňují to pomocí otázkové metody, ale používají ji přitom čistě „školsky“ – kladou otázky, které by v reálné komunikaci nepoložili: *díky tomu, že...*; „Jakému tomu?“; *souboj o to, kdo...*; „O jaké to?“ apod. Neuvědomují si přitom, že *to* není substantivum.

Ojedinele respondent položil správnou otázku, ale vyvodil z ní zcela chybný závěr o druhu VV: „Ve kterém světě vyrostla? – VV určení místa“.

Druhou nejčastější metodou bylo určování druhů VV podle spojovacího výrazu. Respondenti však hrubě nedoceňují polyfunkčnost konektorů: metoda může fungovat např. u spojky *ač*, ale u spojek *když*, *aby*, *pokud* aj. nefunguje. V některých případech byl určován druh VV podle spojky, která je ve skutečnosti parataktická (VV důsledková podle *a tak*), nebo podle dvojice výrazů, z nichž druhý vůbec spojkou není (příčinná podle *a pak* se zjevně časovým významem). Metoda zato fungovala dobře tehdy, když byla použita jako doplňková/ověřovací: např. „VV časová: ptáme se, kdy se to stalo + uvozená *když*“.

Ještě ošidnější než v případech spojek je určování druhů VV podle vztažných zájmen a zájmenných příslovcí. V našem výzkumu určovali respondenti chybně VV místní podle *kde* (*ve světě, kde...*) a podle *odkud* (*nevěděl bych, odkud pochází*), VV způsobovou podle *jak* (*příklad toho, jak...*) a VV důvodovou nebo příčinnou podle *proč* (*jako by nechápal, proč...*) – poslední chyba byla rozšířená natolik, že se jí dopouštěli i respondenti, kteří v dotaznicích tvrdili, že vše řeší jen pomocí otázek. V případech druhů VV a jednotlivých relativ panuje asymetrický dualismus: nejenže

může to které relativum připojovat různé druhy VV, ale současně může být ten který druh VV připojen různými konektory. Chyby zrcadlově obrácené k těm, o nichž jsme se právě zmínili, se dopustil respondent, který určoval VV přívláskovou „podle toho, že rozvíjí podstatné jméno a poznáme ji podle spojky [!] *který*“ – VV přívláskové nahrazující přívlástek neshodný (v souvětí N) nepoznal.

Vedle spojovacího výrazu *jak* přispívá k nesprávnému určení VV *jak se jedna a tatáž událost dá vykládat různými způsoby* jako věty způsobové také to, že se uvnitř této věty přímo mluví o *způsobu*. Studenti pak určují druh VV ne podle její funkce v řídicí větě, nýbrž podle jejího obsahu. Skutečně velmi často se stává, že je např. VV obsahující příslovečné určení času určována jako časová apod. Imunní vůči této chybě není ani užívání otázkové metody: studenti jsou ochotni ptát se např. na větu *o kterém bych nevěděl* „O čem bych nevěděl?“ a určit ji podle toho jako předmětnou. Dalším příkladem vnitrovětné otázky je „Jaký nebyl?“ na větu *že ... nebyl to příběh se šťastným koncem*, čímž student odůvodnil, že jde o VV přívláskovou [!]. Na záměnu větného členu VV (zpravidla prvního) s touto VV jako celkem při užívání otázkové metody jsme naráželi už při výzkumu metod určování větných členů (Adam 2021/2022, s. 23) a metod určování morfologických kategorií jmen (Adam 2018, s. 19).

Do oblasti záměny funkce VV a jejího obsahu patrně spadá i určení věty (*kde si člověk kupoval jednu postel za život a) pak v ní celý život spal* jako VV předmětné s podivným (nepravdivým a současně k danému určení nevedoucím) odůvodněním „rozvíjí slovo *postel*“. Tento příklad zároveň naznačuje (a mizivá úspěšnost studentů v určení druhu této věty potvrzuje), že někteří respondenti nevědí, že koordinovat lze v zásadě jen VV téhož druhu.

Některé otázky, které respondenti uváděli jako zdůvodnění svých určení, naznačují mezery v komunikačních kompetencích – chyby v porozumění nebo formulaci. Některé otázky totiž mířily na jinou okolnost než na tu, která byla danou VV vyjádřena: např. otázka „Proč?“ na větu uvozenou *pokud* nebo otázka „Za jakou příčinou to nebyl příběh se šťastným koncem?“ na větu *až Pilecki druhou světovou válku přežil* (respondentovi nedošlo, že přežítí hrdiny nemůže způsobit nešťastný konec).

Jiná zdůvodnění spíš prozrazují, že respondent nemá zažité termíny, které jednotlivé příčinnosti okolnosti a vztahy označují: např. otázka „Za jaké příčiny?“ na VV podmínkovou, určení VV přípustkové podle spojky *pokud* nebo zmínka o třech VH „v poměru přípustkovém“, snad i určení VV doplňkové podle konektoru *a tak*. Setkali jsme se i s určeními natolik podivnými, že o jejich motivaci můžeme leda spekulovat: „věta podmětná – je tam *já*“, „věta předmětná – je tam *on*“ – tato zájmena se přitom v žádném souvětí neobjevila, respondent měl patrně na mysli slovesnou osobu, což ale na podivnosti jeho metody nic nemění.

## Závěr

Při jednotlivých krocích souvětne analýzy začínající bohemisté zpravidla užívají jedinou metodu. Nejčastěji je to metoda otázková – většina studentů však při ní klade otázku eliptickou, což její účinnost výrazně omezuje. Studenti si nejsou patřičně vědomi toho, že otázka, kterou pokládají, by měla být komunikačně použitelná, a nekontrolují si dostatečně, že určenou vedlejší větou ji lze skutečně zodpovědět. Klazení otázek je vlastně specifickým typem substituce – při určení druhu VV může pomoci i náhrada VV nevětně vyjádřeným větným členem. To však studenti při souvětne analýze nedělají, ostatně jak jsme již konstatovali jinde (Adam 2021/2022, s. 23), ani při rozboru věty nenahrazují naopak větný člen vedlejší větou.

Velmi často studenti při analýze sledují spojovací prostředky. Domníváme se, že v různých typech vět a v různých strukturních a větosledných typech souvětí se s touto metodou pojí řada úskalí, a nesouhlasíme s K. Svobodou (1970, s. 149–150), který jí dává přednost před metodou otázkovou i před sémantickým rozbořem.

Přívlastek, a tedy i VV přívlastková se od ostatních druhů vět liší tím, že rozvíjí podstatné jméno. Tento fakt studenti nedoceňují a pro poznání přívlastkových vět používají stejné metody jako u jiných typů vět. Mnoho přívlastkových vět, ale i vět podmětných a okolnostních studenti pokládají za VV předmětné. Stejně jako předmět při rozboru věty (srov. Adam 2021/2022, s. 22) je VV předmětná při rozboru souvětí druhem VV, za který studenti nejčastěji pokládají jiné typy vět.

Nejúspěšněji si v našem výzkumu vedli ti respondenti, kteří k úlohám přistupovali nejméně mechanicky – tedy kteří svůj úkol spatřovali v zásadě v důkladném a reflektovaném porozumění: nejprve hledali v souvětí základní informaci (informace) a odlišovali ji (je) od informací rozvíjejících, závislých; u závislých vět pak sledovali, jakou informaci přinášejí do své věty řídící (např. v souvětí D: „VV říkají, co a kdy jsme se dozvěděli“). Jeví se tedy jako nevhodnější snažit se při výuce nepředstavovat souvětne analýzu jako specifický (dokonce algoritmizovatelný) odborný úkol, nýbrž jako reflektované porozumění sdělení (srov. Vaňková 2021/2022, s. 60). Takové pojetí souvětne analýzy bude nejen v souladu s komunikačním východiskem výuky mateřského jazyka, ale skýtá i naději na úspěšnější výsledek než mnohé mechanizované postupy.

Článek vznikl v rámci programu *Cooperatio*, vědní oblasti lingvistika. Autor děkuje respondentům za spolupráci.

## Literatura

- ADAM, R. (2018): Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, roč. 10, č. 1, s. 13–30.
- ADAM, R. (2021/2022): Slabá místa při určování větných členů. *Český jazyk a literatura*, roč. 72, č. 1, s. 20–24.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- KARLÍK, P. (2017): Hlavní věta. In: KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. <[https://www.czechency.org/slovník/HLAVNÍ VĚTA](https://www.czechency.org/slovník/HLAVNÍ_VĚTA)>.
- Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018. Český jazyk a literatura* (2016). Praha: MŠMT, <<https://maturita.ceremat.cz/archiv-maturitni-zkousky/maturitni-zkouska-2021-archiv/katalogy-pozadavku-2021-archiv>>.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [RVP G]* (2007). Praha: VÚP, <<http://www.nuv.cz/file/159>>.
- SVOBODA, K. (1977): *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.
- VANĚKOVÁ, J. (2021/2022): Vedlejší věty, jejich forma a sémantika ve školní praxi. *Český jazyk a literatura*, roč. 72, č. 1, s. 60–68.

**Doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK  
[robert.adam@ff.cuni.cz](mailto:robert.adam@ff.cuni.cz)

## Příloha

V příloze předkládáme počty určení druhů VV ve všech souvětích testu. Na prvním místě je vždy uveden správný druh. U vět hlavních, které někteří respondenti pokládali za vedlejší, je nejprve signalizováno, že jde o VH.

- A: *Když jsem byl ministrem zdravotnictví* (časová 43, podmínková 1, příčinná 1), *několikrát se stalo, že Amin trval na tom* (podmětná 33, předmětná 9, přísudková 1, účelová 1), *abych ho nechal samotného s těly jeho obětí* (předmětná 36, účelová 3, podmětná 1).
- B: *Z omezeného počtu pozorování je zřejmé* (VH; předmětná 2, podmětná 1), *že pokud se kulci na lokalitě nezdržovali déle* (podmínková 18, podmětná 16, předmětná 6, přísudková 2, příčinná 1), *byli pozorováni zpravidla později odpoledne a večer, případně ráno* (podmětná 13, časová 2, předmětná 1, důsledková 1).
- C: *Vyrostla ve světě, kde si člověk kupoval jednu postel za život* (přívlastková 33, místní 10, předmětná 2) *a pak v ní celý život spal* (přívlastková 13, předmětná 4, důsledková 3, místní 1, časová 1, příčinná 1).
- D: *Že byl Drát v nemocnici s rozsáhlými popáleninami dolních končetin* (předmětná 37, podmětná 6, přípustková 1), *jsme se dozvěděli, až když byl propuštěný* (časová 44, podmínková 1, časová/podmínková 1).
- E: *Nikdy jsem neviděl v lednicích a chladničkách* (VH; předmětná 1), *o které jsem se staral* (přívlastková 38, předmětná 5, doplňková 1), *maso, o kterém bych nevěděl* (přívlastková 37, předmětná 6, přípustková 1), *odkud pochází* (předmětná 20, místní 6, podmětná 2, přívlastková 1).
- F: *Jenže moje pravidlo je* (VH; podmětná 2), *že lidem, s nimiž hovořím jako reportér* (přívlastková 37, podmětná 1, způsobová 1), *neplatím* (podmětná 10, přívlastková 12, předmětná 4, přísudková 2, doplňková 1, způsobová 1).
- G: *Jeho neuvěřitelný příběh uhranul britského reportéra Jacka Fairweathera natolik, že věnoval několik let studiu historie středovýchodní Evropy* (měrová 30, předmětná 3, přísudková 2, způsobová 2, podmětná 1, příčinná 1, podmínková 1, důsledková 1), *aby napsal knihu Dobrovolník* (účelová 25, důvodová 6, důsledková 4, příčinná 3).
- H: *Není snad třeba dodávat* (VH; doplňková 2, podmětná 1, přísudková 1), *že ač Pilecki druhou světovou válku přežil* (přípustková 19, předmětná 17, podmětná 5, příčinná 1, podmínková 1), *nebyl to příběh se šťastným koncem* (předmětná 13, přívlastková 1).
- I: *Příprava na monitoring sluky obnáší výběr vhodného bodu, a pokud místo přesně neznáme* (podmínková 23, příčinná 1, přípustková 1, účelová 1), *tak raději*

- i předchozí návštěvu během dne* (součást VH; přípustková 2, předmětná 1, příčinná 1, důsledková 1).
- J: *Právě AMAN má vydat včasné varování v okamžiku, kdy Izraeli hrozí útok* (přívlastková 19, časová 21, podmínková 4), *nebo naopak uklidnit situaci, když je hrozba jenom zdánlivá* (časová 27, podmínková 7, přívlastková 3, předmětná 1, způsobová 1, důvodová 1).
- K: *Dojde mu, že než porazí tebe* (časová 9, podmětná 21, předmětná 8, přísudková 1, podmínková 1), *bude třeba skolit posledního geronta* (podmětná 11, předmětná 3, přísudková 1, časová 1, podmínková 1, doplňková 1).
- L: *Dívá se na mě, jako by nechápal* (způsobová 41, podmětná 1, přísudková 1, doplňková 1, příčinná 1), *proč musí odpovídat na podobné otázky* (předmětná 26, podmětná 3, příčinná 3, důvodová 2, přísudková 1, doplňková 1, způsobová 1, účelová 1).
- M: *Moje očekávání bylo takové, že poznám lidi* (přísudková 2, přívlastková 28, předmětná 4, doplňková 1), *kteří diktátorům loajálně sloužili* (přívlastková 29, předmětná 1, způsobová 1, přípustková 1), *a tak o nich budou mluvit jen v dobrém* (přívlastková 1, důsledková 11, příčinná 3, účelová 2, přísudková 1, předmětná 1, doplňková 1, způsobová 1, podmínková 1, přípustková 1).
- N: *Souboj Spojených států a Sovětského svazu o to* (VH; podmětná 2), *kdo získá převahu ve vesmíru* (přívlastková 6, předmětná 27, podmětná 3) *a poprvé stane na Měsíci* (přívlastková 2, předmětná 10), *je naprosto krásný příklad toho, jak se jedna a tatáž událost dá vykládat různými způsoby* (přívlastková 7, předmětná 27, způsobová 6, přísudková 1, přípustková 1).
- O: *Člověk musí počít původce onemocnění, bakterie Vibrio cholerae* (součást VH; předmětná 2, vložena 1), *a to buď pitím vody znečištěné stolicí jiného pacienta* (součást VH; způsobová 12, předmětná 1, přívlastková 1, podmínková 1), *nebo tím, že sní infikované mořské plody či jiné kontaminované jídlo* (způsobová 21, předmětná 11, přívlastková 2, přísudková 1).
- P: *Představte si, že jsou to lidé* (předmětná 37, podmětná 4), *kteří přežili jen díky tomu* (přívlastková 39, podmětná 1, podmínková 1, přípustková 1), *že mnoho let dokázali být diskrétní a tvářit se* (příčinná 1, předmětná 23, způsobová 4, důvodová 3, přísudková 1, přívlastková 1, podmínková 1, přípustková 1), *že nic nevidí* (způsobová 27, přívlastková 3, přísudková 1, účelová 1).
- Q: *Kvalita a množství údajů v něm uvedených dále zvýšila Garbovu hodnotu v očích Abwehru, i když psaní došlo příliš pozdě na to* (přípustková 26, časová 2, předmětná 1), *aby dokázalo něco změnit* (měrová 4, předmětná 17, podmětná 2, důvodová 2, časová 1, způsobová 1, příčinná 1, účelová 1, důsledková 1).





# VÝZKUM MOTIVACE VYUČUJÍCÍCH A ŽÁKŮ V JAZYKOVÉM VYUČOVÁNÍ: TEORIE MOŽNÝCH JÁ

## Language Teacher and Learner Motivation Research: Possible Selves Theory

Silvie Převrátilová

**Abstrakt:** Článek představuje možný směr ve výzkumu motivace vyučujících a žáků ve vyučování a osvojování jazyků za využití teorie možných já (TMJ). Text v úvodu představuje východiska TMJ, jež se úspěšně etablovala jako teoretický rámec v psychologii, pedagogice i aplikované lingvistice, a navazuje pak na její uplatnění ve výzkumu dvou klíčových aktérů jazykového vyučování – vyučujících a žáků. Nejprve představuje výzkum profesní identity učitelů jazyků a dále se zaměřuje na vybrané studie v aplikované lingvistice, kde se TMJ výrazně prosadila ve zkoumání motivace k učení se cizímu/druhému<sup>1</sup> jazyku. Představením vybraných studií, jež využily TMJ, nastiňuje text možnosti jejího ověření v oblasti vyučování a osvojování češtiny jako druhého jazyka i ve výzkumu osobnosti učitele druhého jazyka (ať už češtiny či jazyka jiného) v českém prostředí, kde byla TMJ dosud využita minimálně.

**Klíčová slova:** cizojazyčný motivační sebesystém; jazykové vyučování; motivace; profesní identita učitele; teorie možných já

**Abstract:** This paper presents a possible direction in research on teacher and learner motivation in language teaching using the possible selves theory (PST), which has successfully established itself as a theoretical framework in psychology, pedagogy, and applied linguistics. The text begins by introducing the background of PST and then proceeds to discuss its application in research

---

<sup>1</sup> Při rozlišování termínů *cizí* a *druhý* jazyk se při učení se jazyku v zemi, kde se jím mluví a student jej potřebuje pro každodenní komunikaci, často odkazuje na *jazyk druhý*, zatímco pokud se jedinec učí jazyku v zemi, kde se tímto jazykem oficiálně nemluví, učí se *jazyk cizí* (Šebesta a kol., 2017, s. 24). Pro účel tohoto textu není rozlišení podstatné a pro zjednodušení, v souladu se zavedenou praxí, označujeme *druhým jazykem* jakýkoli jiný než mateřský tam, kde není třeba pojmy rozlišit. Ve složených adjektivech či v množném čísle zůstáváme u stávajícího úzu a užíváme označení *cizojazyčný* a *cizí jazyky* (nikoli *druhojazyčný* a *jazyky druhé*). V určitých kontextech se nabízí obecnější označení *jazyk nemateřský* či *cílový*.

*on two key agents of the language learning process: the teachers and the learners. First, it examines language teachers' professional identity. Secondly, it introduces PST in applied linguistics, where it has flourished as a framework to explore the motivation to learn a foreign/second language. By presenting selected studies that have used PST, the text outlines the possibilities of its validation in the field of teaching Czech as a second language as well as in research on the personality of foreign language teachers (whether Czech or another language) in the Czech environment, which is still waiting for a broader scale use of PST.*

**Key words:** *L2 motivational self-system; language teaching; motivation; professional teacher identity; possible selves theory*

## Úvod

Pohled na výzkumná témata v oblasti jazykového vyučování (Hinkel, 2005, 2011, 2016; Píšová – Tůma, 2012) ukazuje široké spektrum zájmu, od metodologie výzkumu, přes procesy vyučování cílového jazyka a jeho osvojování, včetně testování a hodnocení, až k hlavním aktérům tohoto procesu, a to vyučujícím a jejich žákům. Jednotlivá pole však nejsou ve výzkumu zastoupena rovnoměrně, empirické studie se často zaměřují zejména procesy výuky či klíčové koncepty oboru a výzkum zaměřený na osobnost vyučujících i žáků je zastoupen méně, přestože se již od 80. let minulého století prosazuje výuka cílená na žáky a jejich potřeby (Janíková, 2012). Proto je vhodné posílit v této oblasti empirický výzkum, který přispěje k hlubšímu poznání, jež může ovlivnit kvalitu vzdělávacího procesu, jak na straně vyučujících, tak jejich žáků.

Nedílnou součástí rysů osobnosti hlavních aktérů vzdělávacího procesu tvoří jejich motivace. V případě vyučujících zahrnuje jejich postoje, přání a cíle v oblasti výkonu učitelské profese, u žáků se motivace pojí například s postoji k jazykové výuce či cílové kultuře a představuje základní prediktor úspěchu a pokroku, vedle jazykových vloh (Dörnyei – Skehan, 2003). Cílem tohoto textu je na vybraných studiích demonstrovat jeden z možných teoretických rámců pro výzkum motivace vyučujících i žáků, a sice teorii možných já (possible selves theory, dále TMJ, Markus – Nurius, 1986), a navrhnout výzkumný směr jejího dalšího využití v prostředí českého školství.

TMJ poskytuje teoretický rámec pro zkoumání identity jednotlivců prostřednictvím představ a aspirací o sobě v budoucnosti. Základ TMJ tvoří reprezentace současného já, ale také různé možné verze sebe sama v budoucnosti. Teorie rozli-

šuje tři základní formy možných já: 1. obraz, který představuje představy jedince o tom, čím by se chtěl stát: ideální já (ideal self); 2. já, jež se vztahuje k vlastnostem, o nichž se člověk domnívá, že by je měl mít, a které mohou vyplývat z povinností a závazků: požadované já (ought-to self) a 3. já spojené s obrazem, kterým se člověk bojí stát, nežádoucím já, kterému se snaží vyhnout: nechtěné já (feared self) (Markus – Nurius, 1986, s. 954). Existující mezera mezi aktuálním já a budoucím já a touha jedince dosáhnout svého ideálního já pak představuje motivační sílu (Higgins, 1987). TMJ se uplatňuje v různých vědních oborech, včetně psychologie a pedagogiky či lingvistiky ke zkoumání vlivu aspirací, obav a očekávání na chování a rozhodovací procesy.

Výchozím časovým bodem pro rešerši studií uvedených v tomto textu je rok 2009 jakožto rok vydání antologie studií empiricky testujících model TMJ v aplikované lingvistice *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (Dörnyei – Ushioda, 2009), kde Dörnyei podrobněji rozpracoval model cizojazyčného motivačního sebesystému (L2MSS, Dörnyei, 2005, 2009) a další autoři představili studie jeho empirických ověření, a to jak mezi žáky, jimž se věnovala většina uvedených studií, tak mezi vyučujícími. V následujícím období se L2MSS stal nejužívanějším teoretickým rámcem pro zkoumání motivace studentů cizího/druhého jazyka (pro přehled agendy výzkumu motivace viz Boo a kol., 2015). V oblasti výzkumu motivace vyučujících se TMJ prosadila také, i když v menší míře, jak naznačují přehledové studie témat a zjištění jak ve výzkumu učitelské identity obecně (Han – Yin, 2016), tak samotných učitelů cizích jazyků (Hiver a kol., 2018).

V aplikaci TMJ v empirickém výzkumu nepřekvapivě vévodí angličtina jako jazyk vyučovaný i osvojovaný a podíl jazyků jiných je nesrovnatelně menší. Motivaci v oblasti malých jazyků, včetně češtiny, se mezinárodně publikovaný výzkum dosud věnoval minimálně, jak potvrdila kritická syntéza studií věnovaných motivaci k učení se jazykům jiným než angličtině (Mendoza – Phung, 2019). Výjimku tvoří studie Wang (2022) zkoumající vliv studijního pobytu v Bulharsku na ideální cizojazyčné já čínských studentů a studie Převrátilové (2020) věnované americkým studentům studujícím na Univerzitě Karlově. V kontextu českého jazyka je model TMJ nutno hlouběji empiricky ověřit.

## 1. Teorie možných já a profesní identita učitelů jazyka

V procesu utváření své učitelské identity si učitelé kladou otázky, kým v současné době jsou a kým se chtějí stát. Tyto obrazy sebe sama ovlivňují jejich profesní identitu, jak učitelé učí, jak se jako učitelé rozvíjejí a jaké postoje zaujímají ke změnám ve vzdělávání (Beijaard a kol., 2004). Kontrasty mezi současným já, ideálním já a budoucím já učitelů cizího jazyka a jejich potenciální motivační vliv

na změnu jednání ve své pedagogické praxi (či absence takové změny) zkoumala Kubanyiova (2009) mezi absolventy metodického kurzu pro učitele angličtiny na Slovensku. Na základě analýzy učitelských deníků, pozorování a rozhovorů představila rozdíly mezi současnými, ideálními a budoucími představami sebe jako hlavní zdroje motivace v učitelské práci. Výsledky této práce odpovídají závěrům studie motivace korejských učitelů angličtiny jako cizího jazyka (Hiver, 2013), kde se nejčastějším motivujícím faktorem pro osobní rozvoj v učitelské profesi ukázala touha napravit své nedostatky (což odpovídá motivaci plynoucí z nechtěného učitelského já) a zlepšit se (přiblížit se ke svému ideálnímu učitelskému já). Naopak snaha splnit vnější nároky a požadavky vztahující se k učitelské profesi, které se váží k požadovanému učitelskému já, představovala nižší motivující sílu. Na rozdíl od těchto dvou studií naznačila další kvalitativní longitudinální studie zabývající se změnami motivace během kariéry učitelů (Kumazawa, 2013), že rozpor mezi současným obrazem učitelského já a ideálního učitelského já může hrát naopak roli demotivující. Rozhodující se jeví, zda okolnosti, které vyžadují změnu, odpovídají představám o budoucích možných rolích učitelů jazyka. Pokud jsou v souladu, mají vyšší motivační potenciál.

Několik dalších kvalitativních studií naznačilo možnosti rozšíření původního trojrozměrného modelu o další učitelská já. Studie deseti amerických studentů učitelství (Hamman a kol., 2013) ukázala, že možná já mají významný podíl na formování profesní identity učitelů, přičemž autoři hovoří o *vyváženém já* (balanced self) formulovaném jednak obavami a jednak přáními učitele, jež se značně podílejí na formování profesní identity učitele a mohou vést ke změnám v jejich jednání. Sahakyan a kol. (2018) ve studii věnované šesti učitelům angličtiny v Arménii zjistili, že začínající učitelé měli na počátku své kariéry často jasnou představu o svém ideálním já, částečně založenou na vlastních zkušenostech se vzděláváním a vyučováním. Tuto představu nicméně opustili či redukovali z důvodů nedosažitelnosti vzhledem ke školním pravidlům či obsahu kurikula nebo konfliktu s jinými představami o sobě. S narůstající praxí si vyučující vytvořili si obraz svého *dosazitelného já* (feasible self) jakožto kombinaci dřívějšího ideálního já, požadovaného já a nechtěného učitelského já.

Výše uvedené studie se opíraly o kvalitativní výzkumný design, TMJ však byla ověřena také kvantitativně, zejména prostřednictvím dotazníkových šetření. Hamman a kol. (2010) porovnali možná já budoucích učitelů se zkušenými učiteli a zjistili, že studenti učitelství se orientovali spíše na úkoly a jejich splnění, zatímco učitelé s delší praxí se zaměřovali na kvalitu svého výkonu. Autoři dále tvrdí, že TMJ představuje užitečný nástroj pro práci s motivací a rozvojem učitelů, nabízející širokou škálu možností ve srovnání s jinými vybranými přístupy. Jiná kvantitativní studie (Hamman a kol., 2013) ukázala základní motivační zdroje formující možná

učitelská já: vedle profesní kvality a vnějších instrukcí, spojených s představami o ideálním, požadovaném i nechtěném učitelském já vyplynuly jako klíčové také interpersonální vztahy ve škole a management třídy, odrážející sociální zakotvenost identity učitelů. Autoři dále zdůraznili vliv identifikace klíčových faktorů pro učitelkou motivaci a jejich potenciál při formování profesní identity učitelů, včetně pregraduální profesní přípravy. Pro další zkoumání motivace vyučujících vytvořili a ověřili výzkumný nástroj Karimi a Noroozi (2019). Zaměřili se na validaci tří složek TMJ: ideálního učitelského já jakožto obrazu toho, kým by učitel chtěl být, nechtěného učitelského já spojeného s představou o tom, kým se nechce stát, a požadované učitelské já reprezentované tlakem okolí. Tento dotazník tak může sloužit k dalším kvantitativním výzkumům možných učitelských já.

Není překvapivé, že výzkumným vzorkům vévodí učitelé angličtiny a jazykům jiným než angličtině je věnováno prostoru mnohem méně. Výjimkou je studie Převrátilové a kol. (2023), která zkoumala možná učitelská já mezi učiteli češtiny jako druhého jazyka na velmi malém vzorku čtyř absolventů metodického kurzu vyučování češtiny jako druhého jazyka v kontextu současného stavu českého vzdělávacího systému na základních školách. Výsledky jednak ukázaly, že i přes kritické výzvy vyučující prokázali výrazně ukotvená ideální učitelská já, jednak potvrdily, že TMJ poskytuje adekvátní rámec pro další výzkum v stále poměrně nedostatečně prozkoumané oblasti českých učitelů češtiny jako druhého jazyka. Spíše než zobecnitelné závěry tato studie naznačila další možný výzkumný směr v oblasti vyučování českého jazyka.

## 2. Teorie možných já v aplikované lingvistice

Ve srovnání s učiteli cizích jazyků se TMJ uplatnila v mnohem větší míře mezi žáky či studenty cizích jazyků, a to zejména v souvislosti s modelem cizojazyčného motivačního sebesystému (L2 Motivational Self-System, dále L2MSS), jak jej představil Dörnyei (2005, 2009). Pokusil se v něm o syntézu dosavadních teoretických přístupů k motivaci u studentů učících se druhému jazyku, mezi něž patří například socio-edukačního model (Gardner, 1985), jehož pravděpodobně nejznámější složku tvoří dichotomie instrumentální a integrativní motivace, dále teorie sebeurčení (Déci – Ryan, 1985, Ryan – Déci, 2000), spojená s pojmy vnitřní a vnější motivace, či teorie stanovování cílů (Locke – Latham, 2002) a další. Všechny tyto teoretické přístupy, jak sám zdůraznil, nekonfrontuje, ale snaží se právě naopak o jejich propojení v jednodušším modelu, které by je zastřešil.

V jádru L2MSS stojí ideální obraz jedince v budoucnosti, jeho představa o tom, čím by se mohl stát, tj. ideální cizojazyčné já (ideal L2 self). Dále hraje roli představa o tom, co by měl nebo neměl dělat, aby svého ideálního obrazu dosáhl, obraz

požadovaného cizojazyčného já (ought-to L2 self). K nim Dörnyei dodává třetí složku – zkušenost s osvojováním druhého jazyka (L2 learning experience), jež zahrnuje jak předchozí zkušenost s učení se cizím jazykům, tak zkušenost aktuální a s ní spojené konkrétní aspekty výuky jako postoje k cílovému jazyku, postoje k aktuální učební situaci (jazykový kurz, vyučující, materiály apod.). Model tedy vychází ze tří základních zdrojů motivace, a to z vnitřní touhy stát se efektivním uživatelem cílového jazyka, ze společenského tlaku prostředí, v němž se jedinec pohybuje, a z konkrétní zkušenosti jedince s procesem učení se cílovému jazyku (Dörnyei – Al-Hoorie, 2017). V posledních desetiletích patří LSMSS ve výzkumu motivace k učení se cizím jazykům k nejhojněji užívaným (Boo a kol., 2015). Kritická přezkoumání vybraných studií (Al-Hoorie, 2018; Yousefi – Mahmoodi, 2022) nicméně poukázala na určité limity tohoto modelu, a to zejména skutečnost, že je empiricky testován zejména na angličtině jako cílovém jazyku a při jeho aplikaci na jazyky jiné než angličtinu se mohou ukázat jeho slabiny, jak zdůraznili například Oakes a Howard (2022) při zkoumání motivace k učení se francouzštině. Thompson (2017) a Thompson a Liu (2021) proto pro výzkum jazyků jiných než angličtiny navrhly rozšíření původního modelu o další já, tzv. *protipožadované*<sup>2</sup> já (anti-ought-to self) jakožto opačnou reakci na společenský tlak spojený s učení se cílovému jazyku, která se u učení se angličtině nejeví jako motivátor. Autorky tvrdí, že vzhledem k nezpochybnitelnému globálnímu využití angličtiny nevyvíjí okolí na studenty tlak, aby se jí neučili a věnovali se jazykům jiným, což ale právě u jazyků jiných mnohdy neplatí, a u jazyků méně rozšířených, jako je tomu v případě češtiny, může role protipožadovaného já vzhledem k jejich malé globální užitečnosti jako zdroj motivace o to více narůst.

Výzkumný potenciál možných rozdílů mezi motivací k učení se angličtině a jazykům jiným naznačili také další autoři (Dörnyei – Al-Hoorie, 2017; Ushioda, 2017). Takové rozdíly mohou pramenit jednak z již zmíněné globální role angličtiny, a dále skutečnosti, že jazykům jiným se (v určitých kontextech) studenti učí na pozadí angličtiny a mnohdy i na pozadí jazyků dalších. Z tohoto důvodu se jeví vhodná možná adaptace cizojazyčného motivačního sebesystému na mnohojazyčný či vícejazyčný<sup>3</sup> motivační sebesystém, jak navrhuje například Henry (2017).

---

<sup>2</sup> český překlad autorky

<sup>3</sup> Termíny *vícejazyčnost* a *mnohojazyčnost* se někdy užívají jako synonyma (např. Karlík a kol., 2016). Příručka MŠMT *Vícejazyčná lingvistická terminologie* (Janíková et al., 2013) však uvádí, že v souladu s pojetím *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2002) se mnohojazyčnost profiluje jako fenomén společenský a vícejazyčnost jako jazykové a interkulturní kompetence konkrétního jedince. Pokud vyjdeme z terminologie Rady Evropy a termín vícejazyčnost užijeme v souvislosti s jazykovou kompetencí konkrétního jedince, nabízí se model *vícejazyčného* já. Původní anglický

V porovnání s modelem LSMSS, který se primárně zaměřuje na jeden cílový jazyk, není empirické testování vícejazyčného motivačního sebesystému dosud ověřeno ve srovnatelné míře. Provedené studie však naznačují jeho vhodný potenciál pro výzkum mezi mluvčími ovládajícími více jazyků, a to zejména jeho složka ideálního *vícejazyčného* já (ideal multilingual self, Henry, 2020; Henry – Thorsen, 2018; Thompson, 2020). Zásadním se zkoumání vícejazyčného sebesystému jeví pro výzkum učení se dalšímu cizímu jazyku, jak potvrdil Henry (2020) ve studii věnované švédským středoškolákům učícím se němčině po angličtině, kde se ukázaly významné rozdíly v motivaci mezi učním se prvnímu cizímu jazyku a jazyku dalšímu, zejména v případě, kdy je prvním cizím jazykem angličtina.

### 3. Další směr výzkumu

Přestože se TMJ uplatnila jak ve výzkumu profesní identity a motivace učitelů, tak mezi žáky učícími se cizím jazykům, zůstávají stále relativně málo probádaná pole, kde je možno TMJ dále uplatnit. Jednou z možností směru dalšího zkoumání je právě čeština jako cílový jazyk. S narůstajícím počtem žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách a živě se rozvíjejí aktuální debatou o jejich efektivním zapojení do českého vzdělávacího systému by mohlo zkoumání identity, postojů a motivace jak těchto žáků, tak jejich vyučujících přinést cenné poznatky, které mohou přispět ke zvýšení kvality vzdělávacího procesu.

V této souvislosti je nutné vyzdvihnout klíčovou roli vyučujících. Pozornost zasluhují stávající učitelé, kteří po pandemii koronaviru, kde zavření škol znamenalo extrémní zátěž, nyní čelí nenadálému náporu s přílivem žáků z Ukrajiny. Samostatnou výzkumnou oblast pak tvoří učitelé českého jazyka, ať už jako jazyka druhého, či mateřského, kteří se díky aktuální situaci dostávají do pozice, kdy zároveň učí český jazyk pro rodilé i nerodilé mluvčí, přičemž mnoho z nich nezískalo žádnou formální podporu v rámci pregraduální přípravy (Převrátilová – Šormová, 2022, s. 114). Pro pregraduální přípravu studentů učitelských oborů i pro tvorbu vzdělávacích kurzů pro profesní rozvoj učitelů v rámci dalšího vzdělávání jsou závěry aktuálních výzkumů klíčovým zdrojem poznání, na něž je možné dále navázat.

Vzhledem k evropské politice dvou cizích jazyků na českých školách, kdy se žáci učí minimálně dvěma cizím jazykům a žáci s odlišným mateřským jazykem dokonce třem, nabízejí české školy ideální prostředí pro možnost aplikace rámce TMJ ve výzkumu vícejazyčné identity žáků v českých školách, jejich postojů

---

termín je však *multilingual* a překládá se jako mnohojazyčný. Pro ustálení české terminologie navrhuje držet se rozlišení dle Janíkové a kol. (2013).

k jednotlivým jazykům i motivace k vícejazyčné kompetenci. Je nutné také dodat, že podobně jako se výzkum možných já mezi vyučujícími prolíná s výzkumem motivace k učení se cizímu jazyku, také výzkum vícejazyčnosti mezi žáky nabízí propojení s didaktikou vícejazyčnosti – dosavadní výzkumy naznačují, že je mezi učiteli nadále zakořeněn monolingvní přístup podporující užití jednoho cílového jazyka (např. Woll, 2020). Je nutné empiricky ověřit, jaké postoje zaujímají čeští učitelé cizích jazyků, včetně jazyka českého, k vícejazyčnosti, zda a jaké postupy uplatňují v komunikaci v jazykových třídách a do jaké míry jsou tito učitelé po metodické stránce obeznámeni s principy didaktiky vícejazyčnosti.

## Závěr

Cílem textu bylo představit dvě výzkumná pole jazykového vyučování, v nichž se úspěšně uplatnila teorie možných já (výzkum identity učitelů jazyků a motivace žáků k učení se cizímu jazyku) a nastínit možnosti, kudy by mohl směřovat další výzkum v prostředí výuky jazyků v českém školství, a to včetně češtiny jako druhého jazyka. TMJ poskytuje osvědčený teoretický rámec, empiricky ověřený zejména v zahraničním výzkumu na velkých světových jazycích. Na širší empirické ověření mezi vyučujícími v Česku a žáky učícími se češtině jako druhému jazyku TMJ teprve čeká.

Uplatnění TMJ ve výzkumu v českém prostředí může přispět k bližšímu poznání identity hlavních aktérů vyučovacího procesu: vyučujících i žáků v oblasti vyučování a osvojování (nejen) češtiny jako druhého jazyka, jež si nepochybně zaslouhuje širší výzkumnou pozornost. Tyto poznatky pak mohou mít výrazný pozitivní dopad na výukovou praxi, tvorbu obsahu vzdělávacích plánů na všech úrovních škol, potažmo na politiku v oblasti jazykového vzdělávání. Takový výzkum pak dále přispěje k širší diskusi o identitě a motivaci vyučujících a žáků v různých sociokulturních kontextech.

Článek vznikl v rámci programu Cooperatio, poskytovaného Univerzitou Karlovou, vědní oblast Sociologie a aplikované sociální vědy.

## Literatura

- AL-HOORIE, A. H. (2018): The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in second language learning and teaching*, 8(4), s. 721–754.  
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2>
- BEIJAARD, D. – MEIER, P. C. – VERLOOP, N. (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), s.107–128.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>



- BOO, Z. – DÖRNYEI, Z., – RYAN, S. (2015): L2 motivation research 2005–2014: Understanding publication surge and a changing landscape. *System*, 55, s.147–157.
- DÉCI, E. L. – RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- DÖRNYEI, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI, Z. (2009): The L2 motivational self system. In: DÖRNYEI, Z. – USH-IODA, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s. 9–42). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- DÖRNYEI, Z. – AL-HOORIE, A. (2017): The motivational foundation of learning languages other than Global English: Theoretical issues and research directions. *Modern Language Journal*, 101(3), s. 455–468.
- 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.
- GARDNER, R. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- HAMMAN, D. – GOSSELIN, K. – ROMANO, J. – BUNUAN, R. (2010): Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), s. 1349–1361.
- HAMMAN, D. – WANG, E. – BURLEY, H. (2013): What I expect and fear next year: Measuring new teachers' possible selves. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), s. 222–234. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.765194>
- HAN, J. – YIN, H. (2016): Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers, *Cogent Education*, 3:1, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1217819
- HENRY, A. (2017): L2 motivation and multilingual identities. *Modern Language Journal*, 101(3), s. 548–565.
- HENRY, A. (2020): Learner–environment adaptations in multiple language learning: casing the ideal multilingual self as a system functioning in context. *International Journal of Multilingualism*. DOI: 10.1080/14790718.2020.1798969
- HENRY, A. – THORSEN, C. (2018): The ideal multilingual self: validity, influences on motivation, and role in a multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 15(4), s. 349–364. DOI: 10.1080/14790718.2017.1411916
- HIGGINS, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- HINKEL, E. (2005, 2011, 2016): *Handbook of research in second language teaching and learning, Vol. I.-III*. New York: Routledge.

- HIVER, P. (2013): The interplay of possible language teacher selves in professional development choices. *Language Teaching Research*, 17(2), s. 210–227.
- HIVER, P. – KIM, T. – KIM, Y. (2018): Language Teacher Motivation. *Language Teacher Psychology*, s. 18–33. <https://doi.org/10.21832/9781783099467-006>
- JANÍKOVÁ, V. (2012): K současným směrům výzkumu didaktiky cizích jazyků v německém kontextu. In: JANÍKOVÁ, V. – PÍŠOVÁ, M. – HANUŠOVÁ, S. (Eds.): *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům I*, Brno: Masarykova univerzita, s. 21–34.
- JANÍKOVÁ, V. a kol. (2013): *Vícejazyčná lingvistická terminologie*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- KARIMI, M. N. – NOROUZI, M. (2019): Developing and validating three measures of possible language teacher selves. *Studies in Educational Evaluation*, 62, s. 49–60.
- KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (2016): *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN. <http://www.czechency.org/>
- KUBANYIOVA, M. (2009): Possible selves in language teacher development. In: DÖRNYEI, Z. – USHIODA, E. (Ed.): *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 314–332). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-017>
- KUMAZAWA, M. (2013): Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 33, s. 45–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.005>
- LOCKE, E. A. – LATHAM, G. P. (2002): Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. *The American psychologist* [online]. United States: American Psychological Association, 57(9), s. 705–717.
- MARKUS, H. – NURIUS, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- MENDOZA, A. – PHUNG, H. (2019): Motivation to learn languages other than English: A critical research synthesis. *Foreign Language Annals*, 52(1), s. 121–140. <https://doi.org/10.1111/flan.12380>
- OAKES, L. – HOWARD, M. (2022): Learning French as a foreign language in a globalised world: an empirical critique of the L2 Motivational Self System. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 25(1), s. 166–182. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1642847>
- PÍŠOVÁ, M. – TŮMA, F. (2012): K trendům výzkumu v didaktice cizích jazyků: tematická analýza významných zahraničních studií za posledních 20 let. In: JANÍKOVÁ, V. – PÍŠOVÁ, M. – S. HANUŠOVÁ (Eds.): *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům I* (s. 9–20). Brno: Masarykova univerzita.
- PŘEVŘÁTILOVÁ, S. (2020): Deníková studie o učení se češtině jako cizímu jazyku. *Didaktické studie*, 12(2), s. 127–145.

- PŘEVRÁTILOVÁ, S. – ŠORMOVÁ, K. – TREICHEL, T. (2023): Possible Czech Teacher Selves: Teaching Czech as a Second Language in Primary Schools. In: KARPAVA, S. (Ed.): *Handbook of Research on Language Teacher Identity*, Hershey, Pennsylvania: IGI Global, s. 172–186. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7275-0.ch010>
- PŘEVRÁTILOVÁ, S. – ŠORMOVÁ, K. (2022): Čeština jako první, druhý, nebo cizí jazyk? In: JANIŠOVÁ, M. – STROUHAL, M. (Eds.): *Učiteléské vzdělávání a oborové didaktiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy*, Praha: Karolinum, s. 109–125.
- RYAN, R. M. – DÉCI, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), s. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- SAHAKYAN, T. – LAMB, M. – CHAMBERS, G. (2018): Language teacher motivation: From the ideal to the feasible self. In S. Mercer – A. Kostoulas (Ed.), *Language Teacher Psychology* (s. 53–70). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099467-008>
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.
- ŠEBESTA, K. (2017): *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*. Praha: UK FF.
- THOMPSON, A. S. (2017): Don't tell me what to do! The anti-ought-to self and language learning motivation. *System (Linköping)*, 67, s. 38–49. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.004>
- THOMPSON, A. S. (2020): My many selves are still me: Motivation and multilingualism. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), s. 159–176.
- THOMPSON, A. S. – LIU, Y. (2021): Multilingualism and emergent selves: context, languages, and the anti-ought-to self. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 24(2), s. 173–190. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452892>
- USHIODA, E. (2017): The Impact of Global English on Motivation to Learn Other Languages: Toward an Ideal Multilingual Self. *The Modern Language Journal*, 101, s. 469–482.
- WOLL, N. (2022): Towards crosslinguistic pedagogy: Demystifying pre-service teachers' beliefs regarding the target-language-only rule. *System*, 92, [online]. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102275>.
- YOUSEFI, M. – MAHMOODI, M. H. (2022): The L2 motivational self-system: A meta-analysis approach. *International journal of applied linguistics*, 32(2), s. 274–294. <https://doi.org/10.1111/ijal.12416>

**Mgr. Silvie Převrátlová, Ph.D.**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace, Univerzita Karlova,  
Filozofická fakulta

*silvie.prevratilova@ff.cuni.cz*

# FORMATIVNÍ FUNKCE ŠTÍTNÉHO TVORBY: JEJÍ CHARAKTER A SPECIFIKACE

## The Formative Function of Štítný's Work: its Character and Specification

Marek Janosik-Bielski

V rámci svého disertačního výzkumu jsem připravil projekt, jehož představení je hlavním cílem tohoto příspěvku. Projekt se zaměřuje na formativní funkce Štítného tvorby, a to hned z několika důvodů. Rád bych ve své práci předvedl, že osobnost a působení Tomáše ze Štítného jsou inspirující nejen pro badatele zkoumající středověk a že si jeho přístup k výchově a vzdělávání zaslouží pozornost i dnes. V souvislosti s tím bych rád dokázal, že staročeské texty nejsou ani v dnešní době jen nějakým mementem minulosti a že se s nimi dá také v rámci školní výuky pracovat jako s důležitým zdrojem informací, s jehož pomocí je možné lépe vyložit charakter dobové kultury a z dnešního hlediska možná i překvapivě moderní didaktické přístupy.

Ruku v ruce s tím se také otvírá prostor k lepšímu pochopení bohaté a promyšlené formativní činnosti vzdělaného laika Tomáše ze Štítného, který nejen vzdělává a poučuje, ale současně vnímá možnosti a potřeby konkrétních adresátů, kvůli nimž je připravený pojmout stejný text různým způsobem. Tím vlastně naplňuje charakter toho, co dnes vnímáme jako aplikaci didaktických postupů. Na tomto základě se pak chystám obecněji nastínit, jakým způsobem se u nás ve středověku uplatňovaly různé vzdělávací techniky a strategie.

Při plánovaném výzkumu bude provedena především funkční, obsahová a v nutné míře také formální analýza vybraných dochovaných děl autora nábožensky vzdělavatelné literatury pro laiky Tomáše ze Štítného (přibližně 1330–1400). Jako relevantní jsou přitom nahlíženy texty, (a) u nichž je nepochybné autorství Tomáše ze Štítného, (b) jež jsou obsáhlé natolik, aby poskytly dostatečné množství materiálu, (c) jejichž dochování je dostatečně reprezentativní a (d) zahrnuje dvě nebo více nepochybných autorských přepracování daného textu. Kromě rozsáhlého *Vidění svaté Brigity Švédské* (první verze štítenského překladu Brigitiných *Revelationes* je dochovaná ve dvou, druhá autorská verze pak ve třech opisech), jemuž se ve své práci věnuje Pavlína Rychterová, splňují námi vymezená kritéria některé traktáty Tomáše ze Štítného obsažené v tzv. štítenských sbornících (uvedených dále v textu).

Předběžná srovnávací analýza ukázala, že vhodným textem pro základní otázku projektu – na vybraných textech vysledovat formativní funkce a jim odpovídající didaktické strategie – může být traktát *O devieti stavech lidských podobných k devieti kóróm anjelským*, obsažený ve sbornících Klementinském, Vávrově, Jesuitském, Musejním a Sázavském (viz Spunar, *Repertorium I*, 197, č. 522). Jedná se o středně obsáhlý text (pro představu asi 30 folií v klementinském sborníku), jenž je obsažen ve třech autorských recenzích, přičemž jednotlivá přepracování se od sebe liší: jednak umístěním mezi ostatními traktáty, jednak obsahem, strukturou, zohledněním adresáta apod. Části textu jsou v jednotlivých verzích jinak řazeny a formulovány, někdy se dokonce – poměrně zásadně – mění i jejich délka, obsah nebo způsob interpretace. Na základě právě těchto odlišností je možné uvažovat o didaktických strategiích, jichž Tomáš užívá k naplnění vytyčených záměrů.

### **Jako malý příklad uvádím porovnání dvou výňatků z textových verzí Musejního a Klementinského sborníku:**

#### ***Musejní sborník***

- É, kakt' jest to práve zriedil pán Buoh: ktož ten rád boří a nenie pilen stavu svého, potkát' jej súd Boží. A ktožť v svém stavu pracuje věrně, taket' nebude bez odplaty. I dieť s[vatý] Pavel: Každá duše mocem vyšším poddána bud! Nenieť moc odjinud než od Boha, a co je od Boha, zřízení jest. A nemá' nikterýž stav ze tří těchto druhů dvů vážit' lehce, nebť jsta jemu potřebna velmi. Aj, kakt' je člověku i noh třeba, i rukú a hlavy ovšem! Takt' jest v svatě cirkvi potřebie lidí tří stavův těchto. I jměli by ti trojí lidé tak se spolu milovati, jakož v těle ti troji údové milují se a jeden druhým pohodlé činí. Stav lidu obecného v milosti a v dobré sprostnosti v tom pracuj, což by bylo druhýma dvěma ku potřebě. Stav světské moci pilně hledaj pokoje oněma oběma. A ta oba stavy pomněta, že die Kristus: Čiňte sobě přátely z toho sbožie, ještoť nenie pravé sbožie, ale totiž zlý máte za sbožie, ať vás přijmú v své schrány věčné. Když totiž v tom, v čemž je budete milovati a pomoc jim k tomu učiníte, budete podobnú k nim odplatu mieti. A také duchovní mile nahrazujte obmeškání túto dvů stavů v duchovenství, bez nichž by nemohl trvati stav duchovní. Ačť die Písmo, že ne v samém chlebě živ jest člověk, všakt' neodmlúvá, by i tělesného chleba i jiného pohodlé nebylo třeba k životu, v němž móż duše odplaty a věčné chvály zaslúžiti a nemóż bez něho. [...] Dieť svatý Jan apoštol: kak móż kto řeci miluji Boha, nevída Boha, když bližního svého nemiluje a vída jej? A kak móż řeci miluji bližního a vída núzi jeho, a nepomóžeš jemu, móžeš-li?
- Když jednú Heliáš mluvíeš k Bohu: „Hospodine, zrušit' sú tvé oltáře a zbili proroky tvé, a já sem jediný ostal a hledají duše mé.“ Řekl jemu Buoh: „Neře-

kaj, by jediný byl ty, ostavit' sem sobě sedm tisíců mužův.“ A mněl Heliáš, by jediný on byl, ješto Bohu slúžie, ano bylo i více jich. Druhé pomněte na pokoru, nechlubte se, nemějte sebe ovšem za dobré, jako byšte beze všeho nedostatku byli, móžt' snad každý někaký svůj mieti nedostatek, i nemóžt' věděti člověk, milosti-li jest hoden od Boha, či-li nenávisti, ale vše je schováno k budoucímu času v nejistotě.

### ***Klementinský sborník***

- A ten trój řád jest samiem Bohem zřízen; a protož má najnižší obů vyšší poslúchatí, jednoho v jednom, druhého v druhém, a středmý najvyššieho, jakož velí svatý Pavel, řka: „Každá duše,“ točíš každý živý, „vyšším mocem buď poddána; nebť nenie moc jen od Boha, a což jest od Boha, to j' zpoříezené.“ Protož, ktož se moci protiví, ten se Božímu zpoříezení protiví; a ktož se Božímu zpoříezení protiví, ten odsúzenie nalezne. Protož, dělní lidé obecní, buďte poslušni pánóm, páni kostelních starost, a starosty kostelnie Bohu a jeho Písmu. Neb jakož se veš svět divně drží nebem, takéž vešken pořád zřízenie Božieho svatým Písmem. Protož i říekáme, že j' Buoh utvrdil nad námi své Písmo jako nebe; neb pravda svatého Písma drží nás tvrdo, abychom svými úmysly nezašli u blud.
- Znamenajte, co j' Buoh odpověděl Eliášovi, když jest řekl: „Aj, Hospodine, zrušili jsú tvé oltáře a zbili jsú proroky tvé, a já sem jediný ostal, a hledají mé duše.“ Odpověděl jemu Buoh, řka: „Neříekaj, by sám jediný byl; ostavit' sem sobě sedm tisíců mužův, ješto jsú ďáblóm neslúžili.“ Hlédaj, kdež mněl Eliáš, by sám jediný slušal k Bohu, tu sú také i těchto sedm tisíců mužův slušeli; takéž, kdež vy snad mníte, by jediné z vašeho pořádu slušeli do nebes, tu uzříte, že i z jiných stavův také do nebes pójdú lidé, ač i z nižších, kteříž je právě zdrželi, budú, aneb pokáním opravili. Druhé slúšie vám na to slovo svatého Jana vždy pomnieti, ješto die: „Kak móž kto říci, miluji Boha, jehož nevidí, nemiluje li svého bližnieho, jehož vidí?“ A opět: „Kak móž říci, miluji bližnieho, a vida jeho potrebu, a moha, i nepomóž jemu?“

**Z přiložených výňatků je možné vyzozorovat rozdílné znění textu podle adresáta, zejména různé pojímání významu jednotlivých „lidských kórů“, tj. společenských stavů. V první ukázce je snaha vylíčit všechny stavy jako důležité, protože každý něčím přispívá společnosti. V druhé ukázce je naopak patrná výrazná preference duchovního stavu, který je ostatním dvěma nadřazen. Avšak i jeho členové se mají mít na pozoru jednak před slabostí a jednak přes nezdravou pýchou, pro kterou by si mohli myslet, že jen oni jsou vyvoleni pro budoucí rajský život. V tomto příspěvku není možné ukázat všechno, proto ještě alespoň připomínám, že i samotné umístění výňatků je v souvislém textu odlišné.**

Vlastní postup práce s textovým materiálem bude založen na soustředěném pozorování Štítného práce s žánry, vysledovatelných diskurzivních složek a jejich funkcí. Nejprve bude zapotřebí rukopisné památky transkribovat (tato fáze již probíhá). Při následné kolaci budou texty analyzovány a bude nutné pokusit se odhadnout, co jsou autorské zásahy a co možné zásahy opisovačské; případné nesrovnalosti bude třeba emendovat. Transkribované texty – jak mezi sebou, tak s referenčními texty – je potom nutné komparovat a na základě toho vytvořit repertoár didaktických strategií, jichž Tomáš ze Štítného využívá pro dosažení konkrétních formativních funkcí.

Ohled bude brán v souvislosti s genologickou analýzou na strukturu textu, možného adresáta a výběr jazykových prostředků – lexikum, tropy a figury, syntaktické konstrukce, členění textu, pořadí textových pasáží, práce s odkazy a citáty a na funkce, jež všechny tyto postupy a úpravy plní. Očekávám, že na vysledovaných jevech, úpravách textu a dalších změnách bude možné představit repertoár formativních strategií, s nimiž autor přistupuje ke konkrétnímu typu adresáta. Už jen existence odlišných verzí k tomuto promyšlenému jednání zřetelně odkazuje.

Jsem si ale také vědom určitých limitů výzkumu, které mohou problematizovat vztažení některých konkrétních řešení zcela jistě k osobě Tomáše ze Štítného. Vzhledem k tomu, že všechny dochované rukopisy obsahující daný traktát jsou opisy (Klementinský sborník je sice tradičně považován za Štítného autograf, nicméně je zjevné, že se jedná o profesionálně vyrobený kodex, vyhotovený snad na autorovu objednávku), je nutné zvažovat u jednotlivých různocnění, zda jde o změny autorské, či o změny opisovačské. Jedná se o metodologicky obtížně řešitelný problém, nicméně je pravděpodobné, alespoň já sám s tím zatím počítám, že porovnání materiálu vytěženého z traktátu *O devíti stavech* s charakterem změn v dochovaných opisech obou verzí *Vidění svaté Brigity* (Rychterová 2009) umožní rozpoznat, které změny lze považovat za autorské.

Výsledkem projektu by mělo být představení Štítného osobnosti a formativní činnosti, repertoár didaktických strategií a také vznik transkribované edice.

## Literatura

- BENDO VÁ, M. (2014): *Reprezentace ideálu ženy v díle Tomáše ze Štítného*. Praha. (Bakalářská práce. UK.)
- GEBAUER, J. (1923): *O životě a spisích Tomáše ze Štítného*. Praha: Česká akademie věd a umění.
- HANZO VÁ, B. (2006): *Pramen života svaté Alžběty Tomáše Štítného ze Štítného a didaktická funkce díla*. Praha. (Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.)



Filozofická fakulta. Ústav české literatury a komparatistiky. Vedoucí práce Jaroslav Kolár.)

RYCHTEROVÁ, P. (2009): *Vidění svaté Brigity Švédské v překladu Tomáše ze Štítného*. Praha: Filosofia.

SPUNAR, P. (1985): *Repertorium auctorum Bohemorum protractum idearum post Universitatem Pragensem conditam illustrans, tomus I. Wratislaviae – Varsaviae – Cracoviae – Gedani – Lodziae: Ossolineum – Studia Copernicana*, ed. č. 25, č. 522, s. 197.

## **Prameny**

TOMÁŠ ZE ŠTÍTNÉHO: *Knížky šestery o obecných věcech křesťanských*, XVII A 6. Národní knihovna České republiky, Praha, Česká republika. Ff. 64v–107v.

TOMÁŠ ZE ŠTÍTNÉHO: *Štítenský sborník tzv. Musejní*, III B 5. Knihovna Národního muzea v Praze, Praha, Česká republika. Ff. 32v–53r.

**Mgr. Marek Janosik-Bielski**

Technická univerzita v Liberci

*marek.janosik.bielski@tul.cz*



# VÝUKA ČEŠTINY PRO ZAHRANIČNÍ STUDENTY NA LÉKAŘSKÝCH FAKULTÁCH V ČESKÉ REPUBLICE – KONCEPCE, PROBLÉMY A NOVÉ VÝZVY

## Teaching Czech to Foreign Students at Medical Schools in the Czech Republic – Approach, Problems and New Challenges

Eliška Králová

**Abstrakt:** Pro zahraniční studenty na českých lékařských fakultách je znalost českého jazyka důležitým nástrojem pro úspěšnou komunikaci s pacientem a k nábviku potřebných praktických dovedností budoucího lékaře. S češtinou se ale většina z nich poprvé setkává právě až v prvním ročníku studia medicíny. To předurčuje určitá specifika výuky tohoto jazyka, který se ve velmi krátké době musí posunout z výuky na úrovni A0 k výuce jazyka pro specifické účely – tedy medicínu. Vzhledem k tomu, že čeština je pro zahraniční mediky jen okrajovým předmětem s poměrně malou časovou dotací, je nutné efektivně strukturovat gramatickou část s nábvikem správné komunikace za použití adekvátní slovní zásoby. To je výzva nejen pro studenty samotné, ale samozřejmě i pro učitele, kteří připravují koncepci předmětu a tvoří obsahy kurzů. Následující příspěvek si klade za cíl zmapovat aktuální situaci ve výuce češtiny jako cizího jazyka na lékařských fakultách a nastínit některé problémy a výzvy.

**Klíčová slova:** čeština pro cizince; cizí jazyk pro specifické účely; lékařská čeština

**Abstract:** For medical students in English study programme in the Czech Republic, knowledge of the Czech language is an important tool for successful communication with Czech patients and for practicing their practical skills in medicine. However, most of them meet Czech for the first time in the first year of their medical studies. This predetermines certain specifics of teaching this language, which in a very short time must progress from A0 level to a language for specific purposes – i.e., medicine. Given that Czech is only a marginal subject for foreign future doctors with a relatively small time allowance, it

*is necessary to effectively balance the grammar part with the practicing of appropriate doctor-patient communication using an adequate vocabulary. This is a challenge not only for the students themselves, but of course also for the teachers who prepare the concept of the subject and create the contents of the courses. The following article aims to map the current situation in the teaching of Czech as a foreign language at Czech medical schools and to outline some problems and challenges.*

**Key words:** *Czech for foreigners, language for specific purposes, medical Czech*

## Úvod

V České republice studuje na 8 lékařských fakultách čtyř zdejších univerzit velké množství zahraničních studentů v lékařských i nelékařských oborech. Největší procento z nich si z nabídky studijních programů v medicíně obvykle vybere obor všeobecné lékařství (statistika časopisu Universitas11). Studium probíhá v anglickém jazyce po celých 12 semestrů studia, které je rozdělené na teoretickou a klinickou část a je stejné jako kurikulum studujících v češtině. Už od prvního ročníku se všichni zahraniční medici pohybují mezi pacienty českých fakultních nemocnic a v rámci praktické přípravy na výkon budoucího povolání jsou nuceni s nimi komunikovat. V průběhu studia se od nich očekává, že budou schopni v češtině odebrat pacientovu anamnézu, udělat mu základní vyšetření, případně o jeho stavu diskutovat s ostatními kolegy z řad lékařů i dalšího personálu. Vedle celé škály odborných medicínských kompetencí, které se od budoucího lékaře očekávají, musí zahraniční studenti medicíny splňovat i požadavek na adekvátní úroveň komunikačních kompetencí v českém jazyce. Ta totiž ovlivňuje nejen jejich odborný přístup k pacientovi, ale i to, jak se sám pacient při vyšetření cítí, jak svému lékaři důvěřuje a do jaké míry je ochoten se podrobit navržené léčbě. Skutečnost, že jazyková kompetence lékaře ovlivňuje míru důvěry ze strany pacienta, jednoznačně vyplynula například z šetření provedeného na univerzitě v Detroitu u zahraničních absolventů všeobecného lékařství. 20 dobrovolníků z řad zahraničních studentů absolvovalo kromě testů oborné medicínské způsobilosti i písemnou a ústní zkoušku z angličtiny a jejich pacienti byli požádáni, aby vyplnili dotazník spokojenosti. Standardizované jazykové testy vyhodnotily úroveň angličtiny u čerstvých lékařů jako velmi dobrou až výbornou, ani kolegové z řad amerických lékařů neshledali v jejich angličtině žádné nedostatky. Dotazník spokojenosti ale ukázal, že pacienti vnímají nižší jazykovou kompetenci zahraničních

residentů velmi citlivě a že ovlivňuje jejich pocity během vyšetření, narušuje důvěru mezi pacientem a lékařem a způsobuje pochybnosti o správnosti navržené léčby (Eggyly – Musial – Smulowitz 1999, s. 201– 208). V českém prostředí se tématu jazykové a komunikační kompetence zahraničních mediků dlouhodobě věnuje například Ivana Rešková z Centra jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity v Brně. Rešková popisuje mimo jiné rozdíl mezi nácvikem komunikace v prostředí školní třídy a rozhovorem u lůžka pacienta v prostředí nemocnice. Poukazuje na fakt, že na některé reálné situace nelze studenty během teoretických hodin češtiny řádně připravit a komunikace se skutečným pacientem je pro ně velmi náročná (Rešková, 2016, s. 101–107). Vezmeme-li v potaz, že v moderním kurikulu na českých lékařských fakultách je nácvik správné komunikace mezi lékařem a pacientem považován za jeden z hlavních úkolů teoretické části studia i u rodilých mluvčích češtiny, jde u mediků-cizinců bez pevných jazykových základů o vskutku náročnou součást jejich odborné přípravy.

Před lékařskými fakultami a jejich učiteli (nejen v České republice) tedy stojí důležitý úkol. Vedle těžkých odborných předmětů musí svým zahraničním studentům poskytnout i kvalitní zázemí jazykového vyučování, a to hned ve dvou rovinách – v odborné lékařské terminologii, která stojí na základech klasických jazyků, a v jazyce své země, tedy v našem případě v češtině.

## 1. Principy strukturování učiva

Základním problémem je tak optimální rozložení výuky všeobecné češtiny<sup>2</sup> v kombinaci s LSP se zaměřením na medicínu. To vše s ohledem na důležité faktory, které celý proces znesnadňují, jako je nízká časová dotace kurzů, okrajové postavení češtiny v kurikulu ostatních odborných předmětů a míra náročnosti jejího jazykového systému pro nerodilé mluvčí.

Kromě několika zahraničních studentů pocházejících z bilingvních rodin, kde je čeština druhým rodným jazykem, jsou všichni medici v anglických paralelkách na začátku prvního ročníku na úrovni znalostí A0 – úplný začátečník. Výuka českého jazyka je na lékařských fakultách obvykle strukturovaná do 4 až 8 semestrů povinného kurzu češtiny s možnou nástavbou volitelné konverzace po jejím skončení. Obvykle se jedná o 90 až 180 minut týdně. Tabulka ukazuje rozložení výuky předmětu Czech/Medical Czech v průběhu kurikula studijního programu General Medicine na jednotlivých lékařských fakultách v ČR:

Fakulta	Ročník	Zimní sem.	Letní sem	poznámka
1. LF UK	1.	0/2	0/2	

	2.	0/2	0/2	
2. LF UK	1.	0/4	0/4	
	2.	0/4	0/4	
	3.	0/5	0/5	
3. LF UK	1.	0/4	0/4	
	2.	0/3	0/3	
	3.	0/2	0/2	
LF UK HK	1.	1/0	0/1	
	2.	2/0	0/2	
	3.–5.	2/0	2/0	volitelný
	4.–5.	0/2	0/2	volitelný
LF UK Plzeň	1.	0/4	0/2	
	2.	0/2	0/2	
LF MUNI	1.	0/3	0/3	
	2.	0/2	0/2	
	3.	0/2	0/2	
	4.	0/2	0/2	
LF UPOL	1.	0/4	0/4	
	2.	0/4	0/4	
	3.	0/2	0/2	

I na fakultách s nejvyšší hodinovou dotací v kurzu je to velice krátká doba na to, aby studenti z více či méně odlišných jazykových společenství ovládli složitý systém českého jazyka v celé jeho komplexnosti. V konfliktu s tím se ale jeví požadavek, aby studenti ve třetím ročníku při přechodu z preklinické části studia do části klinické už byli dostatečně jazykově vybavení k tomu, aby byli schopni s pacienty adekvátně komunikovat, vyšetřit je a odebrat anamnézu. A tento střet determinuje problémy, s nimiž se výuka lékařské češtiny na českých lékařských fakultách nepřetržitě potýká. Kde najít tu správnou rovnováhu, aby byl student schopen účelné komunikace, a přitom nemusel ovládnout složitý systém jazyka v celé jeho šíři, když uvážíme, že uchazeči jsou studenty medicíny nikoli lingvistiky. Obecně se u LSP předpokládá již určitá vstupní znalost daného jazyka, která slouží

jako základ při profilování jazykové kompetence v daném oboru (Long, 2017). To je obvykle výchozí pozice českých studentů, kteří ve druhém ročníku studia medicíny absolvují kurz odborné lékařské angličtiny (nezřídka je to i úroveň C1), ale u budoucích mediků-cizinců to bohužel neplatí. Pro ně je to totiž na začátku prvního ročníku obvykle úplně první setkání s českým jazykem.

Při vytváření koncepce a struktury předmětu Czech na lékařských fakultách bývá tedy klíčovou otázkou poměr mezi teoretickou přípravou a konverzací, tedy mezi morfologicko-syntaktickou složkou a nácvikem praktických produktivních a receptivních dovedností.

Základním úkolem pro lektory češtiny pro cizince na lékařských fakultách je didakticko-metodické zpracování jazyka po stránce morfologie a syntaxe a vhodně stanovená struktura učiva pro vybudování dostatečného teoretického základu. Kurz češtiny pro mediky obvykle stojí na pilířích všeobecné češtiny s cílem zvládnout základní slovní zásobu, základy gramatiky a pravidla větné stavby. K tomu může posloužit široké spektrum dostupných učebnic češtiny pro cizince na úrovni A1 až A2 (výjimečně B1) s množstvím podpůrných materiálů a výukových online aplikací. Za zmínku tady stojí systém učebnic s online podporou a audionahrávkami od kolektivu autorů pod vedením Lídy Holé3.

Mezi autory učebnic a odbornou veřejností neustále probíhá diskuze nad strukturou, obsahem i metodami<sup>4</sup>, jak nerodilým mluvčím základy české gramatiky zprostředkovat a jak vybrat vhodnou slovní zásobu, na kterou by ji mohli aplikovat. Ke strukturování gramatiky pro účely výuky češtiny jako cizího jazyka se vyjadřuje také například Milan Hrdlička. Všimá si nejen obecných zákonitostí pro osvojování cizího jazyka, ale také didaktických principů při výuce gramatiky a tzv. pedagogické gramatiky. Jakým způsobem se tvoří lingvodidaktické pravidlo a proč je pro upevnění znalostí ideální induktivní metoda (Hrdlička, 2009). Na různá pojetí pedagogické gramatiky upozornila také Svatava Škodová ve svém příspěvku na pravidelné mezinárodní konferenci UJOP. Popisuje gramatiku jako preskriptivní, deskriptivní či internalizovaný systém, zmiňuje axiomatické pojetí a pojetí hybridní. Analyzuje také různé pojetí pedagogické gramatiky z pohledu moderních lingvistických přístupů (např. lexikálně-funkční, realistické, psycholingvistické). Rozvíjí mimo jiné i přínosy korpusové lingvistiky, které na základě četnosti výskytu jevů nabízí možnost předkládat studentům gramatická pravidla od těch nečastějších až po ta méně častá, což je pro užití jazyka v praxi velmi přínosné a motivující. (Škodová, 2015, s. 182–197)

V lexikálně-gramatické rovině pak jsou při výuce češtiny pro cizince patrné například úvahy nad nutností předložit nové deklinační vzory, které by využívaly frekventovaná a již od počátku často používaná podstatná a přídavná jména (Holá –

Bořilová, 2015, s. 42–53). Autorky si kladou za cíl vybírat vzorová slova, která jsou studentům dobře známá a hojně je využívají. Ale zároveň vyjadřují legitimní požadavek, aby nové vzory dobře reprezentovaly svou gramatickou kategorii.

Sociokulturní kompetence studentů byly motivujícím faktorem například i pro tým lektorů slovenštiny pro cizince na lékařské fakultě Univerzity PJS v Košicích. Ve studii k nové učebnici Slovenština jako liek (2021) je zmiňována lexikální motivace studentů, pokud učebnice pracuje se slovní zásobou, která je studentům blízká a nabízí výrazy z jejich běžného každodenního života (Haláková, 2017, s. 68–80). Studenti medicíny jsou obecně ke studiu motivováni velmi silně, dokáží si vyhodnotit užitečnost předkládaného obsahu, a pokud je výuka vedena kvalitně s důrazem na budoucí praxi, jsou při studiu velmi cílevědomí a dělají velké pokroky.

Na základě výše uvedených argumentů se tedy zdá jako logické při výuce češtiny na lékařských fakultách používat od začátku odbornou slovní zásobu z oblasti lékařství, a to již od úrovně A0. To ale bohužel nemá oporu v žádné dostupné učebnici češtiny pro cizince a obvykle je nutné pro tyto účely zpracovávat vlastní učební materiály. V tom já osobně vidím zásadní problém tohoto oboru – učebnice češtiny na úrovni A1–A2 se zaměřením na lékařství u nás chybí, při výuce je obvykle nutné sáhnout po některé z dostupných učebnic všeobecné češtiny a výuku jí přizpůsobit.

Tím se učitel opět dostává do situace, kdy musí přemýšlet nad optimálním rozložením gramatického učiva, na které gramatické prvky klást důraz a které aspekty morfologicko-syntaktického systému češtiny naopak upozadit. Výsledkem toho obvykle bývá otázka, do jaké míry od studentů očekávat detailní znalosti například deklinačních koncovek u jmenných slovních druhů a zda lze u studentů tolerovat určitou chybovost. Zároveň je ale nutné zabránit neporozumění ze strany posluchače. Z vlastní praxe mám zkušenost, že pro některé mluvčí například z asijských či arabských zemí je flexivní systém jazyka naprosto neuchopitelný a v daném časovém rámci není v jejich silách ho plně ovládnout. U takových studentů hrozí, že se buď soustředí na gramatickou správnost, což jim brání ve spontánním projevu, nebo v opačném případě svou chybovost vůbec neřeší, a to může negativně ovlivnit kvalitu a srozumitelnost sdělované informace.

## **2. Čeština v odborné praxi**

Po čtyřech až šesti semestrech výuky všeobecné češtiny nastává přechod k odbornému lékařskému jazyku. V této fázi již mají studenti poměrně dobré odborné medicínské znalosti, které mohou při studiu jazyka využít. Z odborných předmětů znají anatomii lidského těla, patologii i fyziologii, mají za sebou základy lékařské etiky a pravidel komunikace s pacientem. Vědí tedy velmi dobře, kam se



jejich rozhovor s pacientem musí ubírat, aby zjistili veškeré potřebné informace pro jeho úspěšnou léčbu. A češtinu se učí používat jako nástroj, jak se k těmto informacím dostat. Ačkoli tvoří zahraniční studenti medicíny v České republice poměrně početné publikum, nabídka učebnic češtiny a doplňkových studijních materiálů pro budoucí lékaře je stále velmi úzká a učitelé jsou nuceni vytvářet si vlastní podklady k výuce.

Největším počinem na tomto poli jsou bezesporu učebnice Talking Medicine a Talking Medicine 25 Ivety Čermákové ze 3. lékařské fakulty Karlovy univerzity s audionahrávkami strukturovaných rozhovorů pacienta a lékaře. Talking Medicine je jedinou na trhu dostupnou učebnicí, která odpovídá potřebám a požadavkům výuky odborné češtiny na lékařských fakultách. Od popisu lidského těla, nemocí a jejich příznaků se přes fráze o bolesti a subjektivních potížích pacienta dostává k jednotlivým tělním systémům. Obsahuje vždy důležitou slovní zásobu k danému tématu, užitečné fráze v podobě otázek lékaře a možných reakcí pacienta. A v neposlední řadě uvádí některá gramatická specifika, která jsou s odborným jazykem spjatá. Kromě této tištěné učebnice se zde patří zmínit dva on-line projekty Ivany Reškové a jejího týmu z CJV MU v Brně. Výstupem prvního z nich, projektu CZKey, byla e-learningová platforma [mluvtecesky.net6](http://mluvtecesky.net6) se zaměřením na všeobecný i odborný lékařský jazyk. Druhý projekt pod názvem CzechOnline – čeština jako cizí jazyk pro specifické účely dokončuje Rešková s týmem spolupracovníků z několika zemí v průběhu roku 2023 a od srpna 2023 by měla být zpřístupněna jeho výuková e-learningová aplikace studentům lékařství, ale i dalších oborů. Metoda e-learningových kurzů se zdá býti dobrou kompenzací nízké časové dotace prezenčních kurzů. Student má možnost v rámci domácí přípravy využít pestrou nabídku on-line cvičení s okamžitou zpětnou vazbou, procvičit si slovní zásobou s pomocí např. flash kartiček a nedílnou součástí bude i poslechová část.

### **3. Simulační centra**

Jazyková příprava studentů medicíny vyžaduje také intenzivní propojení s praxí v podobě kvalitní spolupráce fakulty, fakultní nemocnice a jejich jednotlivých klinik a oddělení. Se zvyšujícím se počtem studentů na lékařských fakultách v České republice (MŠMT, navýšení počtu studentů na lékařských fakultách o 15 % od akademického roku 2019/20) roste i vytíženost jednotlivých oddělení, kde studenti v doprovodu lékařů absolvují praktickou část výuky. To dopadá i na výuku češtiny u lůžka pacienta, která se bohužel upozaduje a prostor dostávají klinické předměty. Tím se roztáčí obvyklá spirála – praktická příprava v češtině není dostatečná, student s pacientem komunikuje pouze obtížně, a to mu znemožňuje adekvátní reakce v odborných předmětech a potřebnou zkušenost pro budoucí práci.

Nestabilním článkem jeho odborné přípravy je samozřejmě i sám pacient, který je vzhledem ke svému aktuálnímu zdravotnímu stavu více či méně ochoten být studentům k dispozici a spolupracovat ve smyslu plnohodnotné artikulace, kvalitní větné stavby či tempa řeči. Jak již bylo zmíněno na začátku, studentova nedostatečná jazyková vybavenost negativně působí na pacientův subjektivní pocit spokojenosti (Eggly – Musial – Smulowitz 1999, s. 201–208).

#### **4. Výuková centra simulační medicíny**

Nácvik praktických lékařských dovedností se na mnoha univerzitách ve světě odehrává v simulačních centrech, kde roli pacienta hrají figuríny. V českém prostředí stojí za zmínku například Centrum simulační medicíny Masarykovy univerzity v Brně. Čtyřpatrová budova nabízí studentům možnost vyzkoušet si v praxi urgentní příjem, simulovanou operaci, různé robotické a diagnostické zákroky nebo třeba porod. Místo pacientů jsou centra vybavena figurínami, které simulují všechny životní funkce i různé klinické stavy. Pro studium jazyka je ale daleko vhodnější, když tuto roli převezmou herci coby skuteční pacienti, kteří prezentují autentický klinický problém podle zpracovaného scénáře.

Vznik simulačních center je na lékařských fakultách v poslední době velkým trendem. Taková pracoviště se stávají důležitou součástí výuky odborných předmětů a po vzoru světových univerzit výrazně přispívají k jejímu zkvalitnění. To se týká i nácviku správné komunikace lékařů s pacienty a ostatním personálem nemocnice. Ve výuce lékařské češtiny můžeme v tomto směru zaznamenat oproti předchozím letům určitý posun, kdy je možné nasimulovat skutečnou komunikační situaci, ke které v nemocnici běžně dochází, v téměř reálném prostředí. Studenti odebírají anamnézu figuríně pacienta, za kterou z technického zázemí hovoří například učitel či jiná zaškolená osoba. Vše se nahrává a kamerový záznam je možné následně analyzovat, opravit chyby studentů, případně doplnit chybějící informace. První zkušenosti s touto formou výuky češtiny popisuje např. Iveta Čermáková (2022, 128–139). I přes veškeré možnosti moderní simulační medicíny je ale role skutečného pacienta pro osvojení správné komunikace nezastupitelná. Mělo by být tedy cílem jazykových center na lékařských fakultách, aby co nejefektivněji propojila výuku češtiny s ostatními klinickými obory, reagovala na potřeby učitelů odborných předmětů z řad lékařů a poskytla zahraničním studentům co největší prostor pro intenzivní a plnohodnotný nácvik komunikace na úrovni lékař-pacient. Tento požadavek se zdá o to legitimnějším, čím vyšší důraz kladou nová kurikula pro všeobecné lékařství na rozvoj komunikativních dovedností i u studentů v českých studijních programech.

## Závěr

Výuka češtiny pro cizince na českých lékařských fakultách se vyvíjí podobně jako výuka ostatních odborných předmětů medicínské specializace. Měla by proto reagovat na rychlý rozvoj moderních technologií a na nové výukové možnosti. Neobejde se však bez opory v podobě kvalitních koncepčních studijních materiálů. V současné době je dle našeho názoru patrná intenzivní potřeba učebnice všeobecné češtiny na bázi slovní zásoby z oblasti LSP pro lékařství. Velká očekávání jsou vkládána také do e-learningové platformy Czech On-line, kde bude lékařská čeština zastoupena celou škálou studijních materiálů. A v neposlední řadě by studenti jistě velmi ocenili autentické nahrávky se záznamem skutečných pacientů. Tady ale tvůrci učebních materiálů vždy narazí na překážku v podobě zákona o GDPR, který z pochopitelných důvodů stojí na straně pacienta a chrání jeho právo na ochranu osobních údajů. S rozvojem umělé inteligence se ale zdá, že tento požadavek není zcela nereálný.

## Literatura

- ČERMÁKOVÁ, I. (2016): Možné strategie při výuce češtiny na lékařských fakultách. *CASALC Review*, roč. 6., č. 1, s.119–123.
- ČERMÁKOVÁ, I. (2022): Výuka komunikace s pacientem v simulačním centru. *Výuka jazyků na lékařských fakultách II. Sborník příspěvků z konference 9.-10. 9. 2021*, s. 128–139, Brno: Masarykova univerzita.
- HRDLIČKA, M. (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum
- ŠKODOVÁ, S. (2015): Gramatika ve výuce češtiny jako cizího jazyka z pohledu moderních lingvistických přístupů. In *Gramatika ve výuce a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*, Sborník z mezinárodní konference UJOP, s. 182–197.
- LONG, M. K. (2017): *Language for Specific Purposes: Trends in Curriculum Development*. Georgetown University Press
- EGGLY, S. – MUSIAL, J. – SMULOWITZ, J. (1999): The Relationship Between English Language Proficiency and Success as a Medical Resident. *English for Specific Purposes*, roč. 18, č. 2, s. 201–208.
- HOLÁ, L. – BOŘILOVÁ, P. (2015): Nové deklarační vzory a postupy v komunika-tivní výuce češtiny jako cizího jazyka. In *Gramatika ve výuce a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Sborník z mezinárodní konference UJOP, s. 42–53.

- HALÁKOVÁ, M. (2017): Aplikácia teórie lexikálnej motivácie vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka na pozadí vnímania človeka ako prírodnosocio-kultúrnej bytosti. *Rebus Linguae*, Volume 1, s. 68–80, Comenius University in Bratislava, Bratislava: K-Print.
- REŠKOVÁ, I. – JEŽKOVÁ, M. (2022): Čeština pro specifické účely online. In *Trendy ve vzdělávání v jazykových centrech na univerzitách EU. Sborník z konference FF UP Olomouc*.
- REŠKOVÁ, I. (2016). Budování komunikační kompetence v lékařské češtině (Výuka komunikace u nerodilých mluvčích). *CASALC Review*, roč. 2016, č. 1, s. 101–107.

## Učebnice

- ČERMÁKOVÁ, I. (2018): *Talking Medicine. Czech for Medical Students*. 3. vydání, Praha: Karolinum
- ČERMÁKOVÁ, I. – BAKUSOVÁ, T. (2022): *Talking Medicine 2. Case Studies in Czech*. 1. vydání. Praha: Karolinum
- HOLÁ, L. (2017): *Česky krok za krokem 1 (A1–A2)*. 1. vydání. Praha: Akropolis
- HALÁKOVÁ, M. – BÁBELOVÁ, J. – KŠIŇANOVÁ, M. – KOTLEBOVÁ, P. (2021): *Nová slovenčina ako liek. Učebnica pre študentov medicíny*. Bratislava: Univerzita Komenského

## Elektronické výukové platformy

- Mluvtecesky.net – v současné době již nedostupná
- CZECH ONLINE – čeština jako cizí jazyk pro specifické účely (CZECH ONLINE), k dispozici od září 2023

### Mgr. Eliška Králová

Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova  
[eliska.kralova@pedf.cuni.cz](mailto:eliska.kralova@pedf.cuni.cz)

# DIDAKTICKÁ HRA ZAMĚŘENÁ NA OBDOBÍ ČESKÉHO NÁRODNÍHO OBROZENÍ APLIKOVATELNÁ PŘI DISTANČNÍ VÝUCE

## Didactic Game Focused on the Period of Czech National Revival Applicable during Distance Teaching

Gabriela Vlasáková – Lucie Zušťáková

**Abstrakt:** Článek pojednává o didaktické hře, která je aplikovatelná v rámci středoškolského vzdělávání v prezenční i v distanční formě výuky. Obsahem didaktické hry je komplexní učivo středních škol vztahující se k literárně-historickému kontextu českého národního obrození. Didaktická hra reflektuje aktuální požadavky moderní výuky, pracuje s heuristickými metodami, moderními technologiemi a klade důraz na získávání vědomostí na herních principech, nikoli na základě mechanického kódování.

**Klíčová slova:** národní obrození; didaktická hra; moderní technologie; prezenční/distanční výuka

**Abstract:** The article discusses a didactic game suitable for the secondary education framework. This didactic game is applicable in in-person learning as well as in distance learning. The content of the didactic game is a comprehensive secondary school curriculum related to the literary-historical context of The Czech National Revival. The didactic game reflects the current requirements of modern teaching, it works with heuristic methods and modern technologies. The game emphasizes the acquisition of knowledge based on game principles, not on mechanical memorization.

**Keywords:** the Czech National Revival; didactic game; modern technologies; in-person/distance learning

## Úvod

Koncept didaktických metod, jež by byly aplikovatelné i při distanční výuce, začal být velmi atraktivní zejména v období pandemie covidu-19. Náročná situace vyžadující bezprostřední přechod od prezenčního vzdělávání k distančnímu byla v mnoha ohledech problematická. Školství tedy nuceně prošlo akcelеровanou vlnou vývoje zejména co se oblasti technologie a jejího didaktického využití týče. Realizace distanční výuky a problémy (především) technického rázu s ní spojené však pouze akcentovaly dlouholetou potřebu modernizace výuky. Považujeme za nutné uplatňovat ve výuce aktivizační metody, propojit ji s moderními technologiemi a využívat takové technologie, které jsou žákům blízké a pracují s nimi na denní bázi.

Tyto předpoklady se staly východiskem pro vytvoření didaktické hry, jíž je věnován tento příspěvek. V průběhu hraní je totiž nutno využívat tzv. „chytré telefony“ (případně počítače), skenovat QR kódy, pracovat na webovém rozhraní a plnit úlohy ve vzdělávacích aplikacích. Hra přitom obsahuje komplexní poučení o literárně-historickém kontextu českého národního obrození<sup>1</sup> a nabízí tak alternativu k frontální výuce. Cílovou skupinou jsou především druhé ročníky středních škol a středních odborných škol. Hru je možno, jak už bylo avizováno, realizovat jak v prezenční, tak v distanční formě výuky, v obou případech je ovšem nutné mít „chytrý telefon“ a přístup k internetové síti. Částečná digitalizace výukového obsahu navíc předchází mnohočetnému tisku obsáhlých materiálů (tj. medailonky významných osobností, ukázky dobové literatury apod.).

Období národního obrození nebylo zvoleno pro vytvoření didaktické hry náhodně, smyslem je poukázat na stěžejní postavení této etapy ve vývoji moderního českého jazyka. Také se jedná o relativně rozsáhlý výukový blok (v různých ŠVP je tématu vyhrazeno cca 10 vyučovacích hodin), a proto poskytuje dostatek obsahu pro zpracování hry i času pro její realizaci. Období národního obrození je zároveň těsně spjato s historií, což přináší do výuky českého jazyka a literatury didaktické výzvy a obsahy, jež se často překrývají s předmětem dějepisu. Tak úzké mezipředmětové vztahy představují při studiu vždy výzvu, a to nejen pro žáky, ale zejména pro učitele.

Didaktická hra v souladu s moderním heuristickým přístupem nabízí možnost konstruovat vědomosti na základě herního principu a nikoli prostřednictvím memorování. Taktéž přesouvá do centra dění žáky, kteří přestávají být pasivními účastníky vzdělávacího procesu očekávající pouze jednosměrný transfer vědomostí.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Komplexní poučení je zde míněno jako analogické k obsahu, jenž je podáván ve výuce frontální.

<sup>2</sup> Didaktická hra tedy vytváří takové prostředí, v němž mají studenti prostor učit se a získávat

Didaktická hra je založena na kooperačně-kompetitivním přístupu. Princip kooperace je uplatňován prostřednictvím vhodně složených herních skupin<sup>3</sup>, v nichž dochází k rozdělování úloh, navíc charakter většiny zadávaných úkolů vyžaduje efektivní komunikaci a spolupráci (tj. žáci přijímají svoji roli v týmu, jeden druhého kontrolují, společně nesou odpovědnost za odvedenou práci, rozvíjejí schopnost naplánovat činnost, řeší dílčí spory, dělí se o názory a zkušenosti, spojují dílčí výsledky do jednoho celku apod.<sup>4</sup>). Kompetitivní uspořádání pak probíhá formou tzv. meziskupinové soutěže, jejíž zásady se shodují s konstruktivní kompeticí. Kooperace umožňuje zařadit do výuky kompetici bez úzkosti pramenící z prohry a zároveň předchází nedostatku výkonové motivace pramenící z nedostatečné propojenosti s ostatními žáky. Účastníci vstupují do soutěže s reálnou šancí na výhru i prohru, což nabízí vítanou změnu rytmu životních činností, které se obvykle konají v kontextu kooperativních vztahů.<sup>5</sup> Prostřednictvím kooperace ve skupinách

---

dovednosti vlastní činností (tzv. činnostně uchopená výuka).

P. Doulík a J. Škoda uvádí, že: „Vědomosti, které si žáci vytvoří na základě dynamické proměny vlastních pojetí a na základě práce s různými informačními zdroji jsou hlubší, trvalejší a kvalitnější než vědomosti vytvořené na základě pouhé transmise hotových poznatků za použití převážně slovních monologických metod výuky.“

In: JANÍKOVÁ, M. – VLČKOVÁ, K. a kol. (2009): *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido. s. 117.

<sup>3</sup> Hra je určena pro skupiny, které je možno sestavit s ohledem na preference učitele i žáků, případně s ohledem na klima třídy. Pro rozřazení žáků do skupin je možno užít jakéhokoli způsobu, dokonce i losování, ačkoli vhodnější variantou je vždy využít zkušenosti pedagoga a jeho znalost třídního klimatu, předpokladů a výkonnosti jednotlivých žáků. Cílem je sestavit výkonnostně relativně vyrovnané skupiny s podobným pracovním tempem. Práce ve skupinách nutí žáky přijímat konkrétní role v týmu a posilovat tak nejen kompetence sociální a komunikační, ale také kompetence k řešení problémů a k práci.

Pro distanční formu hry je vhodné volit ty nejmenší možné skupiny, tedy dvojice, eliminujeme tím možné technické obtíže, jež by mohly nastat v důsledku přetížení sítě. Navíc úroveň technických přístrojů nebo rychlost internetu, kterou mají žáci v domácím prostředí k dispozici, nelze ovlivnit. I přes snížený počet hráčů ve skupině zůstane zachován podstatný kooperační přístup. V prezenční formě výuky je vhodné sestavovat skupiny cca ze čtyř žáků, takový počet je totiž vhodnější pro uplatňování peer teachingu a rozvoj komunikační kompetencí studentů.

Tzv. „peer teaching“ (tj. vrstevnické učení) je možno definovat jako sdílení nabytých poznatků a dovedností v rámci vrstevnické skupiny, jde tedy o situaci, v níž žák učí žáka. Na takový princip výuky upozorňoval už J. A. Komenský. Podle jeho pojetí vyučující jedinec nejen vzdělává sám sebe, ale taktéž má příležitost proniknout do vyučované problematiky hlouběji. Žák má tedy možnost nahlédnout na vyučované celky z jiné perspektivy. Podobný princip je pak možno pozorovat i v rámci kooperativního učení. Jeho význam spočívá především v tom, že žáci od svých vrstevníků přijímají nové informace lépe a rychleji, obzvlášť pokud směřují ke stejnému cíli.

<sup>4</sup> GÁLISOVÁ, A. (2021): Skupinové formy práce a kooperativně učení při osvojování si Slovenčiny jako cudzieho jazyka. *Didaktické studie*, roč. 13, č. 1, s. 60–77.

<sup>5</sup> KASÍKOVÁ, H. (2001): *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity

jsou navíc rozvíjeny klíčové kompetence (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální; samotné hraní didaktické hry přitom akcentuje kompetence k učení a kompetence k řešení problému), kompetitivní stránka zase motivuje žáky k lepším výkonům, za něž mohou být jako skupina odměněni.

Didaktická hra zaměřená na období národního obrození je produktem SGS projektu, jenž probíhal v letech 2021–2022.<sup>6</sup> Raná fáze projektu byla představena na konferenci Teachers 4 Future v Olomouci v listopadu 2021<sup>7</sup>. Aktuálně je projekt dokončen a v příštím školním roce (tj. 2023/2024) jej čeká pilotní testování na několika SŠ a SOŠ. Testování by mělo pomoci odhalit možné nedostatky či případné technické problémy projektu. Proběhne-li testování úspěšně, dojde k opravě všech zjištěných chyb narušujících plynulost hry a obsah bude následně zveřejněn online v komplexní podobě se všemi potřebnými materiály volně ke stažení. Snad bude dostupný materiál využíván a pomůže aktivizovat výuku na co nejvíce pracovištích.

## 1. Princip hry

Didaktické hry jsou záměrně vytvářeny s cílem rozvíjet kognitivní procesy, vědomosti a dovednosti. Jedná se o navozované a řízené učení prostřednictvím hry.<sup>8</sup> R. Čapek hodnotí hru ve výuce jako vhodný nástroj edukace: „za nejlepší způsob edukace lze totiž považovat, když žák zapojený do činnosti (která je zajímavá a baví ho) si ani neuvědomí, že odvádí dobrou školní práci.“<sup>9</sup> To také zvyšuje jejich vnitřní motivaci zapojit se do činnosti, což hru činí jednou z nejefektivnějších forem výuky.<sup>10</sup> Hry pomáhají přirozeně upevňovat a procvičovat znalosti a dovednosti,

---

Karlovy v Praze.

<sup>6</sup> SGS *Didaktická hra zaměřená na období českého národního obrození aplikovatelná při distanční výuce*. Ústí nad Labem: J. E. Purkyně University, 2021–2022.

Komplexním cílem projektu je vytvořit didaktickou hru zaměřenou na tematický celek národního obrození, reflektovat její funkčnost ve výuce a nabídnout „atraktivnější“ alternativu k frontální výuce.

<sup>7</sup> VLASÁKOVÁ, G. – ZUŠŤÁKOVÁ, L. (2021): Didaktická hra zaměřená na období českého národního obrození aplikovatelná při distanční výuce (předpokládaný koncept). In: *Sborník z mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů „Teachers4Future“*. Olomouc: PF UPOL.

<sup>8</sup> SOCHOROVÁ, L. (2011): Didaktická hra a její význam ve vyučování. In: *wiki.rvp.cz* [online]. 26. 10. 2011. [cit. 21.3. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html/>

<sup>9</sup> ČAPEK, R. (2015): *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). s. 212.

<sup>10</sup> Tamtéž.



podporují spolupráci, vytvářejí příhodné komunikační situace, mohou pomáhat usměrňovat emoce a zmenšují zábrany, které žákům brání vyjadřovat názory. Forma hry je pro studenty dozajista atraktivnější než frontální výuka, nejde však pouze o atraktivnější formu výuky, ale také o vedení studentů ke kreativnějšímu a samostatnějšímu přístupu k vytváření nových poznatků, případně zkušenostních a vědomostních komplexů.

V posledních letech je užívání konstruktivistických metod ve výuce stále aktuálnějším tématem, didaktické hry a další moderní metody jsou zdokonalovány na základě snahy upustit od transmisivního typu výuky. Příprava výukových materiálů ve formě didaktické hry může být velmi náročná, působí ovšem na žáky jako motivující stimul<sup>11</sup>, jelikož se v průběhu hry stávají hlavními aktéry vzdělávacího procesu. Role učitele je pasivnější, stává se organizátorem dění, pozorovatelem a rádcem. R. Čapek označuje pedagoga, který maximálně využívá potenciálu aktivity studentů, za tzv. líného učitele. Líný učitel musí být chytrý, znalý didaktiky a učitelsky kompetentní, jako „líný“ se jeví, protože většinu své práce odvádí mimo školní učebny, připravuje promyšlené přípravy a využívá didaktické kompetence k vytváření poutavého výukového obsahu. Líný učitel tedy vytvoří vhodné prostřední pro edukaci svých žáků a následně už jen dohlíží na jejich práci a monitoruje dění ve třídě.<sup>12</sup>

Nejtypičtější jsou didaktické hry ve vyučování užívány pro opakování a upevnění učiva<sup>13</sup>, mohou však stejně dobře sloužit k nabytí nových vědomostí a být plnohodnotným nástrojem a zprostředkovatelem poznávání. Hry v obecném slova smyslu silně podporují kreativitu jedince a komplexně rozvíjejí jeho osobnost, působí taktéž na emocionální stránku hráče (specificky při řešení problémových a náročných úkolů), což má pozitivní dopad na vzdělávací proces. Hra napomáhá ukládání informací spojených s prožitkem nejen do paměti sémantické, která se opírá o verbální kódování, ale především do paměti epizodické. Informace uložené v epizodické paměti jsou zakódovány trvaleji, a to právě díky spojení s emocionálním prožitkem.<sup>14</sup>

Představovaná hra je vystavěna na jednoduchém principu karetní hry, je totiž snadno pochopitelný a nevyžaduje užití herní desky, jež by vážala hráče ke konkrétnímu hernímu prostoru. Pro hraní je potřeba sada karet, jedná se o karty

---

<sup>11</sup> SOCHOROVÁ, L. op. cit.

<sup>12</sup> ČAPEK, R. (2017): *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe. Dobrá škola.

<sup>13</sup> SOCHOROVÁ, L. op. cit.

<sup>14</sup> PLHÁKOVÁ, A. (2004): *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.

VLASÁKOVÁ, G. (2020): *Literární karty – autorská didaktická hra ke středoškolskému vzdělávacímu obsahu literatury*. Ústí nad Labem. Diplomová práce. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Ondřej Hník.

osobností a tzv. akční karty<sup>15</sup>. Karty osobností tvoří primární linii hry, kterou je nutno odehrát pro její zdárné dokončení – tyto karty žáci lepí/vkládají/nahrávají do herních deníků, karty je taktéž možno vkládat v průběhu jednotlivých etap hry na časovou osu, která plní vizualizační roli a napomáhá k utřídění dat v časovém horizontu.

Dalším důležitým komponentem jsou herní deníky, které slouží jako textový průvodce hrou. Jsou v něm zařazeny průvodní texty uvádějící žáky do sledované problematiky a zároveň nabízejí prostor pro vypracování některých úkolů, taktéž slouží k reflexi a sebereflexi<sup>16</sup>, mohou plnit úlohu zápisu z hodiny a pro učitele jsou prostředkem kontroly postupu a aktivity jednotlivých skupin. V herních denících jsou označeny příslušné postupy vyplňování obrázkovým značkovým systémem (typu insert), přičemž každá jedinečná značka svou grafikou přirozeně nabádá k vykonání příslušného zápisu/úkolů.

Hra je rozdělena do tří částí, každá z nich přitom odpovídá konkrétní fázi národního obrození – tedy 1. fáze obranná, defenzivní (konsolidační) 1775–1805; 2. fáze útočná, ofenzivní 1805–1830; 3. fáze vyvrcholení obrozeneckých snah 1830–1848.<sup>17</sup> Karty osobností graficky vyobrazují osobnosti, které je možno považovat za stěžejní pro danou fázi národního obrození, a taktéž jsou opatřeny QR kódem odkazujícím k medailonu k dané osobnosti. Na zobrazené webové stránce je žádoucí prostudovat informační text a následně splnit zadaný úkol. Úkoly jsou nejčastěji realizovány v online aplikacích (*Learningapps*, *Microsoft forms*), případně jejich

---

<sup>15</sup> Motivaci pojmenování karet lze odvodit z logiky věci, karty osobností vyobrazují dobové osobnosti a nabízejí úkoly a informace s nimi spojené. Akční karty nabízejí „akci“, tj. plnění úkolů nástavbových, v době, kdy již skupina odehrála hlavní příběhovou linku reprezentovanou kartami osobností. Možná nezáměrná nápodoba úzu pojmenování karet v nedidaktických hrách může být pouze přínosná, protože žákům představuje známý a zábavný koncept, jehož fungování intuitivně odvodí.

<sup>16</sup> Reflexe vede k vhodné prezentaci vlastní osoby i názorů a také ke konstruktivní kritice vůči sobě samému, své práci i svému okolí. In: KOTRBA, T. – LACINA, L. (2015): *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister&Principal.

<sup>17</sup> *Panorama české literatury* hovoří o národním obrození od 80. let 18. stol. do poloviny 19. stol. Rozděluje jej do čtyř etap, a to na základě historického vývoje a převládajících literárních směrů. První období je stanoveno od 80. let 18. stol. do roku 1805. Druhá etapa se vymezuje v letech 1805–1830, třetí etapa trvá až do roku 1848. Čtvrtá etapa pak zahrnuje revoluční rok 1848 a následnou reakci na něj v letech padesátých. Arne Novák například klade začátek první etapy národního obrození už do roku 1874, čtvrtou etapu pak zakončuje rokem 1859. In: GALÍK, J. (1994): *Panorama české literatury: (literární dějiny od počátků do současnosti)*. Olomouc: Rubico.

Periodizace národního obrození se v jednotlivých publikacích různí, při zpracování hry jsme se přiklonili k zjednodušenému třífázovému pojetí, přičemž třetí fáze představuje syntézu třetí a čtvrté fáze – např. v učebnici *Nová literatura pro střední školy 2* (Taktik, 2018) jsou společně zařazeny do výukového bloku a jsou pojmenovány jako fáze vrcholná a fáze revoluční.

vypracování probíhá prostřednictvím herního deníku. Herní deník je primárně využíván v tištěné podobě, pro potřeby distanční výuky může být ovšem sdílen jako google dokument, který mohou žáci z příslušné skupiny upravovat online v reálném čase.

Úkoly obsahující práci s informacemi získanými z autorských medailonků vyžadují vyhledávání na relevantních webových stránkách, zahrnují práci s audiovizuálním materiálem (naučná videa, zábavná videa – tzv. reelsy<sup>18</sup>), dobovými zdroji a uměleckými texty. Škála úkolů je pestrá, střídají se různé výukové metody realizované zábavnou formou, což žákům napomáhá udržovat pozornost v průběhu celého procesu hry.

Úkoly na sebe smysluplně navazují a QR kódy vyobrazené na herních kartách zajišťují plynulost hry, tzn. není nutno do ní dodatečně vstupovat či usměrňovat postup žáků. Skupiny postupující rychleji mohou – dokud neskončí příslušná fáze hry (pozn.: ta by měla trvat přibližně dvě vyučovací hodiny, je však možno herní dobu modifikovat s ohledem na konkrétní potřeby žáků a učitele, případně s ohledem na časovou dotaci) – snímat akční karty, jež obsahují zejména doplňující informace a nastavbové úkoly, podrobně se věnují významným dílům hrané fáze či reflektují významné historické události. Herní čas je koncipován tak, aby bylo možno splnit nejenom úkoly nutné pro zakončení herní fáze, ale i ty „nadstandardní“. Plnění dalších úkolů a studování zajímavostí (realizovaných prostřednictvím naučných karet „víte, že...“<sup>19</sup>) přitom značně zvýhodňuje skupiny při kontrolním kahoot testu, který probíhá v závěru každé herní fáze.

Herní čas je odhadován celkem na 10 vyučovacích hodin (tj. 450 minut, tedy 7,5 hodiny). Každá herní etapa by tedy měla zabrat cca dvě vyučovací hodiny. Pro udržení kontinuity příběhu a aktivizaci kognitivních procesů považujeme za nejvhodnější hru absolvovat během projektového dne. Jako problematická by se ovšem mohla jevit poněkud dlouhá herní doba, předpokládáme však, že časté střídání aktivit a výukových metod udrží pozornost žáků bez obtíží. Tuto otázku ovšem bude možné zodpovědět v plné šíři až po pilotním testování.

Je možné hrát hru i v jednotlivých hodinách, jen je nutno počítat vždy se zdržením, které přináší administrativní povinnosti pedagoga, znovurozdělování do skupin (jejichž obsazení nemusí zůstat z důvodu absencí či nemoci neměnné) a v neposlední řadě je třeba zohlednit opětovné ponoření se do příběhu, z nějž

---

<sup>18</sup> Krátká videa (v rozmezí 15 až 30 sekund) se zábavným obsahem, obsahující hudbu nebo jiné doprovodné zvuky, v posledních letech se staly populární zejména na sociálních sítích jako je *Facebook* nebo *Instagram*. Podobný obsah nabízí také platforma *Tiktok*.

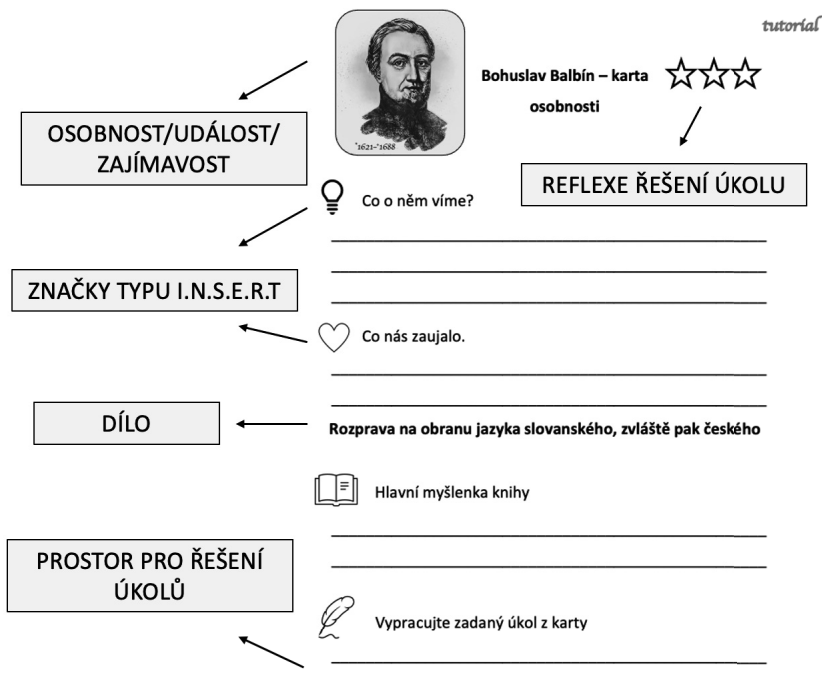
<sup>19</sup> Naučné karty „víte, že...“ jsou specifickým typem karet, které po naskenování QR kódu zobrazují pouze zajímavost o dané osobnosti, dílu, budově apod.

byli žáci vytrženi. Realizace hry v distanční podobě nabízí taktéž plnohodnotnou variantu, může kopírovat prezenční formu, avšak při využití sdílených dokumentů je možno hru realizovat také prostřednictvím domácí práce a konzultací s učitelem ve stanoveném čase. Distanční varianta je zohledňována především proto, že hra vznikala v rámci SGS projektu v letech 2021–2022, a přímo tedy reflektovala potřeby školství v průběhu pandemie. Hra tedy byla upravena i pro distanční formu vyučování, bezpochyby však považujeme za vhodnější formu prezenční, a to především s ohledem na komunikaci s žáky či možnost bezprostřední zpětné vazby.

Aktualizace výukového obsahu je velmi důležitá a přináší možnost proměny role žáků a pedagogů ve výchovně-vzdělávacím procesu. V takovém modelu vyučování pedagog vytváří vhodné prostředí pro vzdělávání a žáci se mohou aktivně zapojovat do procesu vyučování a své poznatky ověřovat empiricky. Představená didaktická hra realizuje výuku založenou na herních a tvořivých principech, taktéž staví do popředí práci s porozuměním čteného textu. To zahrnuje instrukce k zadávaným úkolům, průvodní texty v herních denících, medailonky autorů a čtení a interpretaci dobových textů, které představují do jisté míry základ pro vyučování českého jazyka a literatury. Akcentován je přitom nejen rozvoj kognitivních funkcí, ale i schopností, dovedností a postojů.

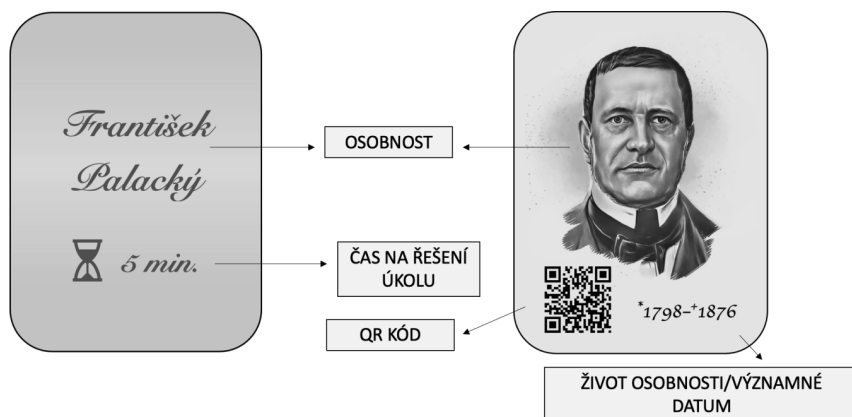
# Přílohy

Obr. č. 1 Herní deník



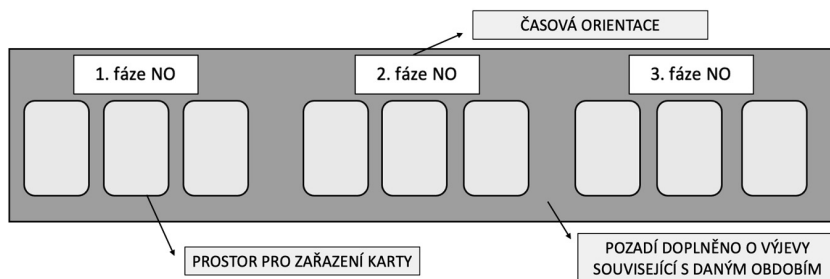
Na obrázku číslo 1 je vizualizace herního deníku (konkrétně strana věnovaná B. Balbínovi, který ve hře zajišťuje kontinuitu národního obrození a předchozího literárně-historického kontextu, zároveň je osobností, s níž se pracuje v první, tj. přípravné fázi hry – tedy tutoriálu – jehož prostřednictvím si žáci osvojí fungování herního mechanismu). V záhlaví je vždy vyobrazena příslušná karta osobnosti (případně důležité historické události či zajímavosti), k níž se vážou zadané úkoly. Grafické značky typu insert žáky intuitivně nabádají k doplnění příslušných informací do deníku, tutorial je doplněn o vysvětlivky, které se v deníku nadále neobjevují. Herní deník je možno užívat v tištěné podobě, ale také jako sdílený dokument v podobě digitální. Napravo od vyobrazení karty je také možno prostřednictvím vymalování hvězdiček reflektovat úkol, jeho obtížnost, případně přínosnost, zábavnost apod.

Obrázek č. 2 Karta osobnosti



Obrázek číslo 2 vyobrazuje grafickou podobu herních karet. Líc karty obsahuje malovanou podobiznu konkrétní osobnosti, dataci narození a úmrtí (v případě historické události je uvedeno významné datum) a QR kód odkazující na příslušnou webovou stránku s medailonem autora, instrukcemi nutnými pro pokračování hry, zadáními úkolů a odkazy na související audiovizuální materiál. Rub obsahuje jméno osobnosti a symbol přesýpacích hodin, které orientačně určují čas, jenž je třeba k vypracování úkolu, jehož zadání se objeví po naskenování QR kódu.

Obrázek č. 3 Časová osa



Obrázek číslo 3 zobrazuje časovou osu, na níž si žáci během hry vkládají odehrané karty (tj. ty karty, jejichž zadání splnili). Časová osa slouží zejména pro vizualizaci průběhu hry, ale také napomáhá k utřídění dat v časovém horizontu.

**Mgr. Gabriela Vlasáková**

Katedra bohemistiky, Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně  
v Ústí nad Labem  
*gabcavlasakova@seznam.cz*

**Mgr. Lucie Zušťáková**

Katedra bohemistiky, Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně  
v Ústí nad Labem  
*luciezustakova@gmail.com*





**APLIKACE  
APPLICATIONS**



# DIDAKTICKÉ VYUŽITÍ BAJKY V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ NA 2. STUPNI ZŠ SE ZAMĚŘENÍM NA ROZVOJ ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ<sup>1</sup>

## Didactic Use of Fable in Literary Education at the 2nd Level of Primary School with a Focus on the Development of Reading Strategies

Monika Šindelková

**Abstrakt:** Příspěvek představuje jednu z možností, jak didakticky ztvárnit problematiku žánru bajky v literární výchově na 2. stupni základní školy. Smyslem vytvořeného postupu je podpořit čtenářství prostřednictvím rozvíjení čtenářských strategií a využití metod pro práci s textem.

**Klíčová slova:** bajka; metodický námět; čtenářské strategie; metody pro práci s textem; literární výchova; základní škola

**Abstract:** The paper presents a possibility of how to teach the topic of fable in basic school. The purpose of the developed plan is to promote reading through the development of reading strategies and the use of methods for working with text.

**Keywords:** fable; methodical suggestion; reading strategies; methods of working with text; literary education; basic school

## Úvod

Snad každý z nás někdy o někom řekl, že je mazaný jako liška, silný jako lev nebo hloupý jako osel. S těmito a dalšími přirovnáními se můžeme explicitně i implicitně setkat v bajkách – literárním žánru, který člověka doprovází již od dob antického Řecka. Nicméně je aktuální i dnes, kdy v příbězích můžeme sledovat nejen chování ostatních, ale také vlastní.

Žáci s bajkou pracují již na 1. stupni ZŠ. Oporou může být očekávaný výstup „ČJL-5-3-04 Žák při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární

---

<sup>1</sup> Tato práce vychází z ŠINDELKOVÁ, M. (2022). *Žánr bajky v literární výchově na 2. stupni ZŠ* [Diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.

literární pojmy“ (RVP ZV, 2021, s. 21–22) v literární složce pro 2. období 1. stupně. V souvislosti s tímto výstupem se zde předkládá učivo, ve kterém se do základních literárních pojmů promítají některé literární druhy a žánry (ibid.). Uvedený výstup značí, že se v hodinách literární výchovy má pracovat s texty, pomocí nichž by se žáci měli seznamovat se základními znaky jednotlivých literárních žánrů. Problematika žánru bajky se promítá taktéž ve výstupu pro 2. stupeň ZŠ: „ČJL-9-3-06 Žák rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovnává je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele“ (RVP ZV, 2021, s. 24).

Žáci se s žánrem bajky dostávají do kontaktu mimo jiné prostřednictvím čítanek a dalších studijních materiálů, které jim vyučující mohou poskytnout či doporučit. Pro účely našeho příspěvku bylo vhodné zjistit, zda a jak se s texty pracuje ve vybraných čítankách (nakladatelství Didaktis, Fraus, Nová škola – Duha a Taktik). Na základě studia otázek a úkolů v čítankách byl vytvořen metodický námět doplněný pracovním listem, jehož smyslem je podpora čtenářství prostřednictvím rozvíjení čtenářských strategií a využití metod pro práci s textem.

## 1. Práce s bajkami ve vybraných čítankách

Studium otázek a úkolů bylo ovlivněno především Hníkovými tezemi obecné povahy (Hník, 2014), které doplňujeme konkrétními příklady z námi vybraných čítanek.

„Do čítanek je mnohdy zařazováno zbytečné množství otázek týkajících se neliterárního aspektu textu“ (ibid., s. 46). Setkáváme se zde s problémem, kdy převažují neliterární souvislosti nad uměleckým potenciálem textu. Žáci vnímají tyto texty spíše jako prostředek naučení se, a proto se z nich netěší. Častokrát dochází ke snižování umělecké hodnoty tím, že text bývá využíván k ověřování znalostí lingvistické povahy (ibid.). Příkladem může být úkol *Najdi ve Werichově písni nespisovné výrazy. Proč je autor používá?* (Šebesta a kol., 2019, s. 85).

„Mnohé otázky, úkoly a náměty k činnostem nesměřují k chápání či hledání smyslu textu“ (Hník, 2014, s. 47). Setkáváme se s ukázkami, ke kterým jsou formulovány povrchní otázky či otázky zabývající se formou, příp. naukovými informacemi. *Rozhodněte, k jakému (sic!) žánru patří uvedená ukázka. Které tvrzení neplatí o bajce? Obsah každého odstavce zapište jednou větou. S pomocí zápisů potom převyprávějte celý obsah bajky. Vysvětlete ponaučení plynoucí z bajky.* (Janáčková a kol., 2016, s. 64). Z pohledu čtenáře není jasný cíl úkolu zaměřeného na zestručňování odstavců. Bajka sestává ze tří krátkých slok a ponaučení, a proto není nezbytné tento úkon provádět i z toho důvodu, že čtenář si pravděpodobně obsah slok snadno zapamatuje. Stejně tak „se zbytečně mnoho prostoru věnuje pojmové nauce (...) na úkor hledání smyslu textu“ (Hník, 2014, s. 47). Pokud

se pojmy stávají nástrojem interpretace, jejich užívání je smysluplné, ale není vhodné je po žácích vyžadovat samoúčelně – srov. *Vyhledej v bajce verše, které se rýmují* (Nováková, 2020, s. 22). Tomuto úkolu sice předchází otázky zaměřené na porozumění textu, ale právě z porovnání odlišných povah otázek vyplývá, že úkol zaměřený na vyhledávání rýmujících se veršů ze struktury vybočuje a působí značně izolovaně.

Na základě studia vybraných čítanek lze konstatovat, že otázky, úkoly a náměty k činnostem jsou často typově chudé a nevedou k tvořivosti, takže nepodněcují k motivaci číst či vnímat kvalitu textu, jeho estetickou hodnotu.

Je efektivní, pokud žákům nabízíme otázky před četbou, ale také během četby a po četbě. Některá témata si zasluhují podnětnou evokační fázi nebo je nezbytné po složitě vystavěném úseku se zastavit a pomocí otázek reflektovat přečtený úsek či zodpovědět otázky pokládané čtenářem (Hník, 2014).

## 2. Čtenářské strategie

Strategii lze chápat jako „obecný způsob, postup, jímž určitá osoba řeší problémy“ (Petráček & Kraus, 1995, s. 713). Pokud postupujeme strategicky, činíme kroky, které jsou vědomé a promyšlené. Za čtenářské strategie můžeme označit „postupy, které čtenáři pomáhají, aby lépe rozuměl čtenému textu“ (Whitcroft, 2010). Cílem čtenářských strategií je vést žáky k tomu, aby přemýšleli o procesech dějících se v jejich hlavách, když čtou (ibid.), jinými slovy – aby byli schopni tzv. metakognice, která bývá definována jako „způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává“ (Průcha et al., 2003, s. 122). Zdatný čtenář používá čtenářské strategie jakožto dovednosti automaticky bez uvědomění si jejich použití. Až v případě práce s náročnějším textem sami začínáme přemýšlet o postupech, které by nám mohly pomoci s porozuměním, tzn. že záměrně uvažujeme o možných strategiích. Někteří zdatnější žáci si čtenářské strategie osvojí sami, někteří potřebují učitelovu pomoc, a proto bychom měli žáky učit se strategiemi pracovat vědomě, aby je následně mohli využívat k vlastnímu prospěchu (Whitcroft, 2010).

## 3. Metodický námět pro využití žánru bajky ve výuce

V následujícím navrženém výukovém postupu využíváme aktivity před čtením, během čtení a po čtení, lze tedy konstatovat, že postupujeme podle třífázového modelu učení E-U-R (evokace – uvědomování si významu (informací) – reflexe). Výběr ukázky byl pečlivě uváženo, protože usilujeme o rozvíjení klíčových kompetencí, naplňování očekávaných výstupů RVP ZV, uplatňování mezipředmětových

vztahů, začleňování průřezových témat a rozvíjení čtenářských strategií a kritického myšlení. Bylo pro nás důležité, aby byl text pro žáky atraktivní a aby se v něm promítla aktuální témata.

Uvádíme postup práce s textem, dále představujeme možné řešení otázek a úkolů, resp. nabízíme možné odpovědi, které lze od žáků očekávat. Uvádíme doporučený ročník, nicméně předpokládáme, že pracovní list je možné využít v různých ročnících 2. stupně základní školy či nižšího stupně víceletého gymnázia.

Žáci obdrží pracovní list, který sami nevyplňují, ale čekají na pokyny učitele. Jeho úkolem je žákům vysvětlit podstatu společné práce, a proto není žádoucí, aby žáci četli text dopředu. Z našeho pohledu je vhodné, aby se text četl v rámci celé třídy, protože můžeme předejít komplikacím u slabších čtenářů. Učitel žáky vybízí, aby se po přečtení úseku zamysleli nad otázkami a úkoly a snažili se na ně odpovědět. Následovat by měla společná kontrola sady otázek a úkolů. Je nutné žáky motivovat k tomu, aby se nebáli vyjádřit své myšlenky a pocity.

#### **4. Poradna slípký Jarmily (Markéta Baňková)**

Ukázka pochází z díla *Straka v říši entropie*, které bylo oceněno v roce 2011 *Magnesií Literou* v kategorii „Litera pro objev roku“. Potenciál ukázky spatřujeme nejen v uplatnění mezipředmětového vztahu (český jazyk a literatura – fyzika /jedná se o fyzikální bajky ze života/), ale především v rozvoji čtenářské strategie zaměřené na předvídání.

Ročník: 8.–9.

Cíl: Žák identifikuje nejdůležitější myšlenky a témata vybraného textu při využití různých čtenářských strategií.

Rozvíjené čtenářské strategie: hledání souvislostí, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu, předvídání, usuzování, shrnování a syntéza, hodnocení

Použité metody: výzvoově-otázkové podněty, klíčová slova, změna vypravěčské perspektivy

Pomůcky: pracovní list, psací potřeby

Harmonogram: není striktně vymezen, učitel hodinu uzpůsobí podle skladby žáků třídy, předpokládáme časovou náročnost 90 minut

## Aktivita před čtením

1. S pomocí názvu a klíčových slov se pokus odhadnout, o čem příběh bude.

### Poradna slípky Jarmily



---

---

---

---

---

---

---

V úkolu č. 1 žáci s pomocí názvu a vybraných klíčových slov předvídají, o čem příběh bude. Aplikujeme zde čtenářskou strategii předvídání, kterou lze ostatně v celém výukovém postupu považovat za základní, neboť tvoří výchozí bod každé fáze práce s textem.

## Aktivita během čtení

Žáci čtou první část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Milá Jarmilo!

Mám problém se svým mužem. Kdysi to byl jezevec jako buk – ztepilý, bystrý, hbitý, kožich lesklý, oči blyštivé, bystrým duchem i vtípem sršel. Dala jsem mu přednost před jinými... Ale pak? Za těch pár let, co je mým mužem, se změnil. Leží v noře na kanapí, nikam nechodí, nic nedělá, jen se nechá obsluhovat. Pořád mě kritizuje, nádobí že prý není umyto, sám ho ale neumyje. Přitom není spokojený ani sám – nelíbí se mu, že ztloustne, ale není divu, když se nehýbe. Začal dokonce pít – nejen vodu, ale i alkohol, a to pak bývá ještě horší. Když se napije, leží dál na kanapí, škytá, krká, nebo i křičí. S takovým budížkničemu už šťastná nejsem, ale máme spolu děti, a tak nevím, co mám dělat. Porad!

Jezevčice Elsa

2. Shrň vlastními slovy obsah ukázky.

3. Čtyřmi slovy charakterizuj jezevce podle toho, co o něm napsala Elsa.

4. Popiš, jak se asi Elsa cítí.

5. Co bys na jejím místě udělal/a ty?

V úkolu č. 2 žáci shrnují obsah přečteného úryvku. Rozvíjíme čtenářskou strategii shrnování a syntéza. Jako možné řešení očekáváme odpověď: *Jezevčice Elsa popisuje svůj problém poradkyni Jarmile a prosí ji o pomoc.* V úkolu č. 3 usilujeme o rozvoj čtenářské strategie usuzování. Žáci na základě textu vyvozují nepřímou charakteristiku pomocí čtyř slov, např. *líný, nevděčný, urýpaný, alkoholik* apod. V úkolu č. 4 se žáci vcítují do postavy Elsy, která si stěžuje na chování svého manžela, tzn. že si představují, jak by bylo jim, kdyby se do dané situace dostali. Tímto úkolem rozvíjíme čtenářskou strategii vytváření vizuálních a jiných smyslových představ. V úkolu č. 5 aplikujeme čtenářskou strategii hodnocení. Žáci sdělují svůj názor na danou situaci, resp. přichází s nápady, co by na Elsině místě udělali oni.



## Žáci čtou druhou část ukázky, následně plní úkoly a odpovídají na otázky.

Milá Elso!

Má poradna se týká fyzikálních záležitostí a problém, s nímž se na mě obracíš, nespadá do mé kompetence. Ale pokusím se Ti pomoci aspoň tím, co znám.

Na tvého muže zřejmě působí vliv Newtonových zákonů, respektive zákona setrvačnosti. Ten říká, že těleso – čili tvůj muž – setrvává v klidu nebo v rovnoměrném pohybu, pokud na něj nepůsobí silou jiná tělesa nebo pokud síly na něj působící jsou v rovnováze. Pokus se tedy svého muže dostat pryč z kanape působením nějaké síly. Doufám, že budeš úspěšná a že pak budete v manželství zase spokojeni.

Jarmila

6. Co si myslíš o tom, že by v lese fungovala poradna týkající se fyzikálních záležitostí?

---

7. Slyšel/a jsi někdy o Newtonovi? Pokud ano, co?

---

8. Na základě textu se pokus vlastními slovy vysvětlit podstatu zákona setrvačnosti.

---

9. Na koho by se mohli lidé obrátit s podobným problémem?

---

V úkolu č. 6 využíváme čtenářskou strategii hodnocení. Žáci vyjadřují svůj názor na poradnu týkající se fyzikálních záležitostí, která funguje v lese. Úkol č. 7 je zaměřen na čtenářskou strategii hledání souvislostí. Pracujeme s předchozími zkušenostmi a vědomostmi a zjišťujeme, co žáci o Newtonovi vědí. V úkolu č. 8. aplikujeme myšlenkovou operaci porozumění, kdy žáci na základě textu objasňují podstatu zákona setrvačnosti. Očekáváme např. odpověď: *Pokud na něco nebo na někoho nepůsobí síla, nic se neděje. Je v klidu.* Úkol č. 9 je zaměřen na čtenářskou strategii hledání souvislostí. Žáci navrhují, na koho by se mohli lidé obrátit, kdyby se dostali do podobné situace.

Ve výukovém postupu je opakovaně zařazována práce s tabulkou předpovědí, rozvíjíme tedy čtenářskou strategii předvídání. Žáci předvídají, jak se bude příběh vyvíjet, a zdůvodňují, proč si to myslí. Následně čtou další část textu a konfrontují představy s tím, co se skutečně stalo.

Jak se bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslím?	Co se opravdu stalo?

**Žáci čtou třetí část ukázky, následně plní úkoly, odpovídají na otázky a doplňují třetí sloupec tabulky.**

Milá Jarmilko!

Děkuji Ti za radu. Zkusila jsem, co jsi mi poradila, ale byla jsem úspěšná jen zčásti. Zprvu to šlo hladce – opřela jsem se tlapkami o svého muže a působila na něj veškerou fyzickou silou, kterou jsem byla schopná vynaložit. Nejdřív se sesunul z kanape, pak se nechal dořadit ven z nory. Když však viděl, že v lese prší a fouká vítr, zasekl se u vchodu a nedal se už žádnou silou přimět k dalšímu pohybu. Dokonce se pokoušel vrátit zpět na kanape. Přitom křičel. Děti se bály. Co mám dělat?

*Elsa*

Milá Elso!

Příčina tvého neúspěchu je mi zřejmá. Zprvu jsi, velmi správně, vynaložila sílu, abys dostala svého muže z rovnovážného stavu. To se Ti povedlo a muž se dal do rovnoměrného pohybu ven z nory. Podle zákona setrvačnosti by měl v tomto pohybu pokračovat až do doby, dokud by na něj nezačal působit vliv nějaké další síly. A to se právě stalo! I když Ti připadalo, že již žádná další síla na muže nepůsobila, nebyla to pravda. Působily na něj odpor vzduchu, tření a gravitace, které způsobily, že se přestal pohybovat určeným směrem a zastavil se.

Zkus tedy pokus zopakovat ještě jednou s větší vervou! Nejsi-li dost silná, přiber si na pomoc nějakou další sílu. Na Zemi můžeš využít třeba gravitaci. Pošleš-li muže z nory z kopce směrem do údolí, gravitace jeho cestu urychlí. Nejste-li na kopci, nalož ho na vozík! Kolečka zmenší problém tření a nebudeš muset vynaložit takovou sílu.

Mnoho úspěchů Ti přeje

10. Popište, jak jste se cítili, když jste četli o pokusu dostat jezevce ven z kanape.

---

11. Víš, co je gravitace? Termín se pokus vysvětlit na základě textu.

---



---

12. Napadá tě nějaký další způsob, jak bys dostal/a jezevce z kanape? Jaký?

---

---

V úkolu č. 10 žáci popisují, jak se cítili při čtení ukázky. Tímto úkolem rozvíjíme čtenářskou strategii vytváření vizuálních a jiných smyslových představ. Úkol č. 11 je zaměřen na aplikaci myšlenkové operace porozumění. Žáci na základě textu vysvětlí, co je gravitace (tento termín je v textu implicitně vysvětlen). Jako možné řešení očekáváme odpověď: *Gravitace je síla, která působí na Zemi. Táhne nás k zemskému jádru. Jezevec měl padat z kopce dolů, právě gravitace měla toto padání usnadnit.* V úkolu č. 12 využíváme myšlenkovou operaci tvořivost, kdy žáci uvádí další způsoby, kterými by bylo možné jezevce dostat z kanape.

Jak se bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslím?	Co se opravdu stalo?

**Žáci čtou čtvrtou část ukázky, následně plní úkoly, odpovídají na otázky a doplňují třetí sloupec tabulky.**

Milá Jarmilko!

Učinila jsem vše, jak jsi mi poradila. Noru máme ve svahu, to nebyl problém. Pro jistotu jsem si pořídila i vozík. Naložila jsem na něj vzpírajícího se muže, vytáhla ho ven z nory a pustila ze svahu. Opravdu – sjel po stráni do údolí tak rychle, že bych to nikdy nebyla tušila.

Ale to je právě ten problém. V údolí teče řeka. Můj jezevec v ní zmizel i s vozíkem. Ale to jsem nechtěla! Běžela sem dolů k řece, co nejrychleji jsem mohla, o větvičky jsem se zraňovala, jak jsem pospíchala, abych ho zase zachránila! Vždyť je to přece můj milý jezevec! Občas sice zlobí, ale přijít o něj? Volala jsem ho celá zoufalá. Děti příběhly, plakaly, a hledaly ho. A nakonec – v křoví slyším sladký hlas! Nadávky! Dupání! Prskání! Jak nejsladší hudba znělo! Jezevec! Můj muž! Světlo mého života!

Děkuji Ti, milá Jarmilko! Díky Tvé radě jsem pochopila, jak moc ho miluju!

*Šťastná Elsa*

Milá Elso!

Jsem moc ráda, že se má rada setkala s takovým úspěchem. No, radím jen, jak umím, jak jsem študovala. Možná rozšířím svoji poradnu o psychologickou pobočku, když to tak dobře jde. Ať se Ti daří! Přeju Tobě i Tvé rodině hodně štěstí!

*Jarmila*

13. Jaký je tvůj názor na to, co Elsa jezevci udělala?

---

---

14. Kdybys byl/a na místě jezevce, jak bys na situaci zareagoval/a?

---

---

V úkolu č. 13 využíváme čtenářskou strategii hodnocení. Žáci vyjadřují svůj názor na situaci, která se stala, resp. komentují, co Elsa jezevci udělala. V úkolu č. 14 se žáci vciťují do postavy jezevce, tzn. že si představují, jak by bylo jim, kdyby se do dané situace dostali. Tímto úkolem rozvíjíme čtenářskou strategii vytváření vizuálních a jiných smyslových představ.

Jak se bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslím?	Co se opravdu stalo?

**Žáci čtou pátou část ukázky, následně plní úkoly, odpovídají na otázky a doplňují třetí sloupec tabulky.**

Milá Jarmilko!

Já nešťastná. Radost v naší noře trvala jen chvíli. Druhý den byl jezevec ještě mrzutější než dřív. Hned byl zase na kanapi a už se z něj vůbec nehnul. Navíc začal být podezřívavý, střeží a kontroluje mě. Uklízím, vařím a z kanape mě sledují dvě vyvalené nedůvěřivé oči. Pořád mi připomíná, že jsem ho málem utopila! Ach jo, je to všechno ještě horší než předtím! Co mám dělat?

*Elsa*

Milá Elso!

Napadá mě, že jsi to s intenzitou síly předtím trochu přehnala. Stačilo by, kdyby na něj působila mírnější, ale dlouhotrvající síla. Mám jiný nápad: Zkusme ještě jednou využít gravitaci, sílu, která přitahuje tělesa směrem k zemi. Stačí, když kanape nepozorovaně nakloníš a nohy na zvýšené straně podložíš třeba dvěma kameny nebo kusy dřeva. Ty sama nebudeš muset vyvíjet žádnou námahu a muž si už nebude hovět tak pohodlně jako předtím. Při každém svém pohybu bude muset překonávat sílu gravitace, která ho bude táhnout z kanape dolů. Když párkrát spadne na zem, třeba už ho přestane bavit pořád jen ležet a sleze. Třeba mu pak nezbyde než začít něco dělat. Jít ven. Starat se o děti. Najít potravu. Přinést ti květiny!

*Jarmila*

15. Myslíš si, že jezevec Else křivdí? Proč ano? Proč ne?

---



---

16. Jak hodnotíš rady, které Elsa od Jarmily dostává? Postupuje dobře?

---



---

Úkol č. 15 je zaměřen na rozvoj dvou čtenářských strategií – usuzování a hodnocení. Žáci na základě přečteného textu uvažují o tom, zda jezevec Else křivdí, či nikoliv. Čtenářským strategiím usuzování a hodnocení se věnujeme také v úkolu č. 16, ve kterém žáci hodnotí postupy Jarmily jakožto poradkyně.

Jak se bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslím?	Co se opravdu stalo?

**Žáci čtou šestou část ukázky, následně plní úkoly, odpovídají na otázky a doplňují třetí sloupec tabulky.**

Milá Jarmilko!

Děkuju Ti za další radu! Zkusila jsem podložit kanape tak, jak jsi poradila. Zabralo to! Jezevec se začal vrtět, ošívát se, co chvíli slézal z kanape a chodil kolem něj. Párkrát usnul a pak spadl na zem. Jásala jsem! Samozřejmě jen v duchu. Jezevec se zprvu divil, že už kanape není tak pohodné jako dřív. Byl také o něco víc protivný. Za dva dny však přišel na to, že kanape je nakřivo. A hned ho napadlo, kdo je toho strůjcem! Začal být ještě víc nepřijemný, vztekal se tak, že už se to nedalo vydržet. Co teď? Pověz mi víc o tom podivném zákonu setrvačnosti! Co jej způsobuje? Jak proti němu můžu bojovat?

Tvá Elsa

Milá Elso!

Zákon setrvačnosti vymyslel a formuloval vědec jménem Newton. Zní: Každé těleso setrvává v relativním klidu nebo v rovnoměrném přímočarém pohybu, dokud není přinuceno silovým působením tento stav změnit. Prostě to na světě chodí tak, že běh věci se sám od sebe nemění. Když chceme ve vesmíru něco změnit, musíme k tomu vyvinout nějakou sílu. Napadá mě ještě jedno řešení. Co takhle kdyby ses do pohybu dala ty?

Zdraví  
Jarmila

17. Jak na tebe působí Elsa tím, jak se zachovala v situaci, kterou popisovala?

---



---

18. Co mohla mít Jamila na mysli svou poslední radou?

---

---

V úkolu č. 17 aplikujeme čtenářskou strategii hodnocení. Žáci reagují na Elsinu chování, hodnotí, jak se k jezevci zachovala. V úkolu č. 18 rozvíjíme dvě čtenářské strategie – usuzování a předvídaní. Žáci na základě citace z textu odhadují, jak bude příběh pokračovat. Jako možné řešení očekáváme: *Elsa se bude muset změnit. Nebo bude muset odějt.*

**Žáci čtou sedmou část ukázky, následně plní úkoly, odpovídají na otázky.**

Milá Jarmilko!

Určitě se divíš, že jsem Ti tak dlouho nepsala. Jak možná tušíš, věci se daly do pohybu. I když jiné věci a jiným směrem, než jsem zprvu plánovala. Ano, do pohybu se nedal můj muž, ale já sama. Došlo mi, že ani v naší noře se věci nezmění samy od sebe.

Sballa jsem sobě a dětem pár věcí do uzlíku a pijanovi na kanapi jsme dali sbohem. Rvalo mi to srdce, protože se najednou změnil. Sliboval, že bude hodný, že všechno dá zas do pořádku, že bude pilně pracovat. Že nás má rád! No jo, jenže to už sliboval tolikrát! A všechno pak zůstalo při starém

Odešla jsem, i když jsem nevěděla, kde budeme bydlet a z čeho budeme žít. Dnes už píšu z nory, venku prší, mláďata si okolo mě hrají. Jsem unavená, ale po dlouhé době cítím klid. Je ticho, jen dešťové kapky bubnují do uschlého listí. Zima je za humny, ale zvládneme ji. Můj jezevec prý před týdnem nastoupil do protialkoholické léčebny. Prý se chce zbavit závislosti na pití a začít s námi nový život. Uvidíme...

Děkuji Ti, milá Jarmilko, že jsi mi tak obětavě radila. Měnit pohodlnou noru za nejistotu? Měnit svého muže za samotu? Měnit zaběhlé zvyky za neznámo? Máš pravdu, změna stavu vyžaduje působení síly. Dost velké síly... Ale stalo se, věci se daly do pohybu. Konečně! A dobrým směrem. Doufám, že teď tedy budou dobrým směrem také pokračovat.

Tvá Elsa

19. Jak to podle tebe s jezevčí rodinou dopadne? Budou šťastní a spokojení, nebo jsi toho názoru, že se vše vrátí do starých kolejí?

---

---

20. V čem je tento text podobný situacím, které se mohou přihodit?

---

---

21. O čem příběh byl? Jaká je jeho hlavní myšlenka?

---

---

Přestože se jedná o příběh s otevřeným koncem, žáci v úkolu č. 19, který vede k rozvoji čtenářské strategie předvídání, sdílí své názory ohledně toho, jak by to s jezevčí rodinou mohlo dopadnout. Přiklání se buď k tvrzení, že se jezevec změní a všichni budou šťastní, nebo naopak zastávají názor, že vše bude zase jako předtím. Úkol č. 20 je zaměřen na čtenářskou strategii hledání souvislostí. Žáci hledají souvislost mezi textem a reálným životem. V úkolu č. 21 ověřujeme naplnění cíle. Žáci shrnují, o čem příběh byl, vyvozují hlavní myšlenku, kterou lze ztotožnit s ponaučením. Jako možné řešení očekáváme odpověď: *Příběh byl o jezevčí rodině, která měla problémy. Situaci se snažila vyřešit jezevčice Elsa, která chtěla, aby se její manžel změnil. Radila se se slepicí Jarmilou a vyzkoušela několik způsobů, jak jezevce dostat z kanape, ale nic nezabralo. Zafungovalo až to, když se do pohybu dala Elsa. Z příběhu vyplývá, že nic se nezmění jen tak. Vždy je třeba vynaložit nějakou sílu, pokud chceme věci změnit. Zároveň je mnohdy třeba přijmout vlastní zodpovědnost za řešení situace a nečekat na to, až za nás problém vyřeší někdo jiný. Je potřeba hledat vlastní roli v situaci, vidět sám sebe a své možnosti.*



## Aktivita po čtení

22. Příběh vypráví jezevčice Elsa. Pokus se vžít do jezevce a napiš, jak stejnou situaci vnímal on. Elsa se svěřovala Jarmile prostřednictvím dopisů. Ty se můžeš svěřit pomocí e-mailu nějakému kamarádovi z lesa... :)

The image shows a screenshot of an email composition window on the seznam.cz website. At the top right, there are minus and close icons. The email address "@seznam.cz" is displayed in the center. Below this, there are two input fields: "Komu" (To) and "Předmět:" (Subject). To the right of the "Komu" field is a "+ Kopie" (CC) option. To the right of the "Předmět:" field is a "Přiložit soubory" (Attach files) option. Below the input fields is a rich text editor toolbar with icons for bold (B), italic (I), underline (U), text color (aA), bulleted list, numbered list, text color (ABC), link, insert image, emoji, and signature (ab). To the right of the toolbar is a "Prostý text" (Plain text) option. The main body of the email is a large text area with the placeholder text "Text e-mailu...". At the bottom left, there is a checkbox labeled "Potvrdit přečtení" (Confirm read). At the bottom right, there are three buttons: a trash icon, "Uložit a zavřít" (Save and close), and "Odeslat" (Send).

Poslední úkol je zaměřen na změnu vypravěčské perspektivy, využíváme tedy myšlenkovou operaci tvořivost. Situaci, o které žáci četli, popisovala Elsa. Žáci se vžijí do jezevce a napíší kamarádovi e-mail, ve kterém mu sdělí, jak danou situaci vnímá on.

V závěru žáci reflektují, zda se při čtení dozvěděli mimo jiné nějaké poznatky z oblasti fyziky. Tímto úkolem rozvíjíme jednak myšlenkovou operaci porozumění, jednak čtenářskou strategii hledání souvislostí.

## Závěr

V příspěvku jsme představili metodický námět prezentující didaktické využití bajky v literární výchově na 2. stupni ZŠ, usilovali jsme zejména o rozvoj čtenářských strategií. Potenciál vytvořeného materiálu spatřujeme především v tom smyslu, že navržené úkoly a otázky nestaví pouze na znalostech, ale především na vlastních životních zkušenostech, a proto mají všichni žáci možnost ve výuce zažít úspěch.

Cílem výukového postupu je, aby žák identifikoval nejdůležitější myšlenky a témata textu, k čemuž využívá čtenářské strategie (dovednost využívat čtenářské strategie rozvíjíme pomocí otázek a úkolů, které se vážou k jednotlivým ukázkám). Obecně usilujeme o rozvoj klíčových kompetencí a naplňování očekávaných výstupů RVP ZV, konkrétně žák „uceleně reprodukuje přečtený text“ (RVP ZV, 2021, s. 24), „vlastními slovy interpretuje smysl díla“ (ibid.) a „formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby“ (ibid.).

## Literatura

- BAŇKOVÁ, M. (2017): *Straka v říši entropie*. Praha: vydala autorka.
- HNÍK, O. (2014): *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum.
- JANÁČKOVÁ, Z. a kol. (2016): *Čítanka pro 7. ročník základní školy*. Brno: Nová škola - Duha.
- JANÁČKOVÁ, Z. a kol. (2019): *Čítanka pro 6. ročník*. Brno: Nová škola – Duha.
- JIRČÍKOVÁ, M. a kol. (2020): *Literární výchova 1 pro 6. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Brno: Didaktis.
- MŠMT (2021): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický.
- NOVÁKOVÁ, J. a kol. (2020): *Hravá čítanka 6: učebnice pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia: v souladu s RVP*. Praha: Taktik.
- PETRÁČKOVÁ, V. – KRAUS, J. (1995): *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.

- PRŮCHA, J. a kol. (2003): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- ŠEBESTA, K. a kol. (2019): *Čítanka 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- ŠINDELKOVÁ, M. (2022): *Žánr bajky v literární výchově na 2. stupni ZŠ* [Diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouc
- WHITCROFT, L. (2010, 21. října): *Co jsou čtenářské strategie*. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

**Mgr. Monika Šindelková**

Katedra českého jazyka a literatury PdF UP

*monika.sindelkova01@upol.cz*



**RECENZE**  
**REVIEWS**



# EVA KOŽELUHOVÁ: ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ A NEČTENÁŘŮ

## Eva Koželuhová: Reading Strategies of Preschool Children and Non-Readers

Dana Vicherková

PRAHA: PORTÁL, 2022, 157 s., ISBN 978-80-262-1858-6

Recenze hodnotí gramotnostně zaměřenou didaktickou odbornou publikaci Evy Koželuhové s názvem „Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů“ (2022), která se zamýšlí nad významem porozumění při práci s textem u cílové skupiny dětí v předškolním věku a u nečtenářů na počátku školní docházky, prezentuje a didaktizuje je. Text přináší teoretický i prakticky orientovaný vhled na vybrané klíčové druhy čtenářských strategií (propojování, předvídání, usuzování, vizualizace, hodnocení, kladení otázek, shrnování) ovlivňující kvalitu porozumění při čtení či poslechu textu. Přínosem knihy je autorské multifunkční a multimediální propojení teoretického výkladu porozumění řeči čtenáře/posluchače ve vztahu k jeho úrovni myšlení, dovednostem, zkušenostem, znalostem z každodenního života v interakci s jeho užitou slovní zásobou, větnou stavbou a tématem v určitém textu (prostřednictvím videoukázek z pregraduální edukační čtenářské reality). Cílem textu je diskutovat význam výchovy čtenáře v teorii i praxi prostřednictvím názorných příkladů rozvoje čtenářských strategií, tzn. jak pracovat s textem v různých fázích pregraduálního čtenářství i s čtenářskou motivací a aktivizací.

Téma práce vede k zamyšlení se nad významem příběhu v životě člověka jako přirozené součásti dětského světa a celoživotního formování role čtenáře prostřednictvím vypravování, předčítání, vizuálního sdílení kresbou, pomocí audio/video technik, či divadelních dramatizací. Text klade důraz na problematiku kognitivních a afektivních procesů, sociokulturní prostředí dítěte, význam vyprávěných, předčítaných příběhů pro každodenní porozumění informacím i pro vzdělávací etapu v souvislosti s výukou čtení a psaní.

Eva Koželuhová (2022) strukturovala publikaci do 14 kapitol, v nichž řeší otázky, jak strategicky myslet a metodicky správně užívat čtenářské strategie v období předškolního vzdělávání propojením teorie s příklady konkrétních čtenářských lekcí a jejich zpětnou reflexí na základě realizace edukační čtenářsky orientované praxe v mateřských školách. Autorka poukazuje na specifičnost čtenářské práce

s obrazem (leporelem) při předčítání veršů rytmicky strukturovaných říkadel (bez porozumění slovům) s důrazem na rozvoj optických i zvukových podnětů u dětí v kojeneckém období. Naopak v batolecím věku je předčítání prezentováno jako spojení s počátečním porozuměním slov, ale bez jejich aktivního používání, a proto je zde akcentována potřeba společně stráveného času rodičů a dětí nad popisem a vyprávěním příběhů dle obrazové textace.

Koželuhová (2022) vychází z pojetí víceúrovňové myšlenkové operacionalizace vedoucí k porozumění čtené informace dle Fellowes – Oakley (2010). Koželuhová (2022) se zamýšlí nad motivy jednání postav v rámci uchovávání a vybavování si informací z textu a jejich porozumění v jednoduchých i složitějších myšlenkových rovinách operacionalizace – doslovné, odvozené, hodnotící a kritické. K vnitřním faktorům s vlivem na porozumění textu řadí autorka „kognitivní schopnosti a dovednosti dítěte, úroveň řeči a slovní zásoby a také jeho osobní zkušenost s tématem, motivaci a postoj ke čtení“ (Koželuhová, 2022, s. 12). Sociokulturní prostředí dítěte prezentuje autorka jako vnější faktor porozumění textu. Definicí pojmu „čtenářská strategie“ se zabývala Najvarová (2008), která kladla důraz na způsob konkrétní strategie a druhy situací k jejich vhodné aplikaci. K porozumění textu při předčítání napomáhají modelování a scaffolding. Modelem postupného předávání zodpovědnosti se také zabýval výzkum Duke – Pearson (2009). Koželuhová (2022, s. 17) charakterizuje předčítání jako přirozený proces, „který se vyznačuje výraznou interakcí mezi učitelem (či rodičem) a dětmi.“ Autorka dále tvrdí, že „jde o čtení s dětmi, kdy dospělý společně s dítětem prožívá příběh a povídají si o něm“ (Koželuhová, s. 17). K formám scaffoldingu řadí autorka práci s obrázkem či rekvizitou, kladení otázek, využití metod dramatické výchovy. Koželuhová (2022) pracuje přehledně s klasifikací otevřených otázek při práci s textem, a to úsudkových, aplikačních a hodnotících (dle Wildová, 2019). Definice jednotlivých čtenářských strategií, např. „propojování“ charakterizuje autorka přehledně na úrovni „já – text“, nebo „text – text“ (Koželuhová, 2022, s. 26). K vytvoření zpřesňující mentální představy dítěte směrem k jádru předčítané informace napomáhá spojení vizualizace s aktivizací smyslového prožitku (Koželuhová, 2022, s. 31). Strategii „předvídaní“ definuje autorka logickým jazykem jako „dovednost odhadnout situaci co možná nejpřesněji, s využitím právě dostupných informací a našich dosavadních zkušeností“ (Koželuhová, 2022, s. 32–39). V textu „Strategie usuzování“ se autorka zabývá kladením otázek dětem směrem k odkrývání neznámého a propojení různých jevů s cílem odhadu dalších dějových peripetií (Koželuhová, 2022, s. 41–44). Autorka tvrdí, že „na rozdíl od předvídaní, kdy se jedná jen o odhad různých možností, při usuzování nám jde o vnesení logicky správného úsudku“ (Koželuhová, 2022, s. 41). Robb (1996), Šafránková (2010) však obě strategie (předvídaní a usuzování) nevnímají odděleně, ale jako jeden komplex-



ní celek. „Strategie usuzování“ charakterizuje Koželuhová (2022) spíše jako způsob práce s informací z textu a vlastní zkušeností/ znalostí dítěte. V kapitole „Strategie hodnocení“ se Koželuhová (2022, s. 45–48) didakticky zamýšlí nad čtenářským přemýšlením nad příběhem a postoji k reakcím postav směrem k porozumění motivů, prožitků z četby a jejich umocnění. Autorka tvrdí, že „k tomu dítě potřebuje využít svou zkušenost i znalosti vzorců chování. Podle nich může navrhnout, jak by danou situaci např. řešilo ono samo (strategie propojování)“ (Koželuhová, 2022, s. 45). „Strategie kladení otázek“ jsou popsány a znázorněny v diagramu č. 5 (Koželuhová, 2022, s. 47) ve třech fázích: počáteční znalosti (vím), formulováním otázky (chci vědět) a shrnutím (dozvěděl jsem se). „Strategie shrnování“ charakterizuje autorka jako efektivní nástroj zpřesňování myšlení dětí (Koželuhová, 2022, s. 49–50). V přehledném grafickém schématu ve tvaru stonožky a s otázkami (kdo, co, protože, a tak, nakonec) prezentuje autorka příklad zacílení na formulaci obsahu příběhu z pohádky „Jak se ztratil javor“ (Fischerová, D. Duhové pohádky, 2012). Prostřednictvím čtenářské strategie „Shrnování“ přibližuje Koželuhová (2022, s. 49–50) dovednost dítěte vyjádřit děj příběhu stručným způsobem jako formu zpřesňování údajů k předčítaným informacím. Autorka poukazuje na rozdílnost rozvoje čtenářství u dětí bez čtenářského rodinného zázemí a dítěte z rodiny, kde je čtení pravidelnou každodenností. Dítě z rodiny nečtenářů může při předčítání „zažívat pocit, jako kdyby se mluvilo jiným jazykem“ a naopak v rodině čtenářské „nemívá dítě s porozuměním obtíže, postupně uvyká jinému jazyku, všímá si pravidelnosti výstavby příběhu“ (Koželuhová, 2022, s. 51). Autorka formálně nepřesně uvádí informace k realizaci „nějakých“ výzkumů bez časové datace a specifikace konkrétních výzkumných cílů a výzkumných výsledků: „Z výzkumů vyplývá, že učitelky v mateřské škole se snaží u dětí porozumění textům rozvíjet, avšak tak činí intuitivně“ (Koželuhová, 2022, s. 51). Didakticky přínosně autorka charakterizuje problém redukce předčítání a výkonnostní činnost s určitou absencí čtenářského prožitku u dětí v mateřských školách. Problémově vidí autorka kladení otázek po čtení, ale jen s cílem ověřit míru čtenářské pozornosti a zapamatování informací z přečteného textu. K rozvoji čtenářských strategií u dětí předškolního věku doporučuje autorka pět kroků – výběr textu k předčítání, promyšlení klíčových pasáží v textu vedoucích k porozumění i čtenářskému zážitku, výběr čtenářských strategií, přípravu otázek a dalších pomůcek zacílených k promyšlené fázi předčítání a následné vlastní předčítání vybraného souboru textů. Prezentované informace ve schématu č. 8 (Koželuhová, 2022, s. 61) jsou pedagogicky aktuálně nosným autorským shrnutím požadavků na učitele při využívání čtenářských strategií, především jde o bezpečné prostředí, vhodnou techniku předčítání, přípravu na předčítání, výběr vhodných textů, učitelovo přesvědčení o významu fáze k předčítání. Koželuhová (2022, s. 62–63) se systematicky zaměřuje na výklad klíčových podmínek

pro úspěšné využívání čtenářských strategií v edukační praxi, např. na pozitivní třídní/školní klima, pomáhající roli učitele jako facilitátora vzdělávání, učitelskou energii pro edukační čtenářskou činnost, interaktivní zápal pro čtenářství dětí, víru v samostatnost dítěte a učení se v souvislostech v dostatečném časoprostoru. Dále se Koželuhová (2022, s. 64–67) zamýšlí nad čtenářskými riziky – organizačními, personálními a specifickými, ovlivňujícími strategické porozumění při práci s textem. V textu „Proč je vhodné využívat čtenářské strategie v předškolním věku“ uvádí Koželuhová (2022, s. 68–153) čtenářsky zajímavé příklady z realizovaných lekcí s cílem rozvoje porozumění u dětí i s využitím čtenářských strategií, včetně didakticky formulovaných cílů a očekávaných výstupů, edukačních reflexí, seznamů inspirativní odborné a dětské literatury. Pro odbornou i laickou veřejnost je přínosný teoretický i praktický odborný pohled na efektivní využívání čtenářských strategií směrem k rozvoji porozumění textu z hlediska jeho implicitního i explicitního významu jako přípravy dětí k jejich samostatnému čtení s porozuměním.

**Mgr. Dana Vicherková, Ph.D.**

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a andragogiky  
*dana.vicherkova@osu.cz*

# PROPOJENÍ BOHEMISTIKY S VÝUKOU ČEŠTINY

## Interconnection of Czech Studies with the Teaching of Czech

Josef Štěpán

ČECHOVÁ, M. (2022): *Svět v češtině a svět češtiny: za češtinou a pro češtinu*. Studie Národohospodářského ústavu Josefa Hlávky 5/2022. Praha: Karolinum, 262 s.

Stylistička, lexikoložka a didaktička češtiny Marie Čechová, první univerzitní profesorka českého jazyka, vydala další samostatnou rozsáhlou publikaci, jejíž jednotlivé kapitoly jsou aktualizovanými i přepracovanými studii, které byly publikovány doma i v zahraničí a mnohdy jsou dnes už těžko dostupné. Obdivuji minucióznost recenzované knihy, důkladnost a pečlivost, jež souvisejí s velkou pracovitostí autorky a s její láskou k češtině a ke škole, více než půlstoleté zkušenosti z vyučování gramatiky, lexikologie a stylistiky, hlubokou znalost jazykovědné a didaktické literatury, která je uváděna u každé kapitoly, bohaté jazykové údaje o užívání mluvené a psané češtiny, a to v televizi, rozhlasu, novinách, ve vyučování češtině, včetně textů žáků, a v dalších pramenech, mnoho učebnic a cvičebnic češtiny, podrobný rejstřík jmenný a věcný, precizní provázání výkladů, které umožňuje číst kapitoly i na přeskáčku.

Knihy je strukturována do tří tematických oddílů, které zmíním jen heslovitě, abych postihl celou mozaiku výkladu, jež vzbudí zájem o knihu M. Čechové u co nejširšího čtenářstva, a abych se potom mohl věnovat podrobněji kapitolám, které jsou dnes velmi aktuální.

I. oddíl nazvaný **Řeč – okno do světa** má v části A) *Vnímání a zobrazování světa řečí a v řeči* deset kapitol. Autorka se v první zásadní kapitole zabývá komunikačně-stylovým a systémovým pohybem v češtině. Dále popisuje kontinuitu stylistického bádání, ve dvou kapitolách trans- a intertextovost, v jedné eliptičnost a redundantnost v řeči. V šesté kapitole píše o purismu z pohledu konvence a inovace v jazyce. Zajímavé jsou dvě kapitoly o propriích při vývoji flexe a v českých frazémeh. Devátá je kapitola o komunikačním styku s úřady a detailní desátá o řečové a vzdělávací praxi a o jejich výzkumu.

V části B) *Komentáře k současné češtině* M. Čechová ve čtyřech kapitolách uvažuje nad následujícími knihami: J. Hoffmannová a kol., *Stylistika mluvené a psané češtiny* (2016), kolektivní monografie *Syntax mluvené češtiny* (2019), I. Bozdě-

chová, *Současná terminologie* (se zaměřením na kolokační termíny z lékařství) (2009) a kniha čtrnácti autorů tvůrčí řečové praxe *Moje řeč s podtitulem Fejtónky Dobré češtiny* (2016).

II. Oddíl s názvem **Spojené nádoby: Učitelé češtiny a žáci** má v části A) *Od základní školy po vysokou* devět kapitol. Autorka se věnuje historickým perspektivám výuky češtiny a vybraným psychodidaktickým aspektům ve vyučování, zkoušení a hodnocení v českém jazyce. Zabývá se přežívajícími mýty v myslích učitelů a studentů. Srovnává znalosti funkční morfologie u žáků před padesáti lety a u dnešních studentů bohemistiky. K posledním čtyřem kapitolám této části patří podrobná kapitola o komplexních jazykových rozbořech po třiceti letech, sémantika frazeologie a její studium, frazeologie i ve výuce gramatiky a onomastická témata ve vyučování i ve studiu češtiny.

V části B) *Příprava na pedagogickou i odbornou komunikační praxi* (o pěti kapitolách) se M. Čechová zaměřuje na vybrané aktuální problémy učitelského studia češtiny, na potřebu praktické stylistiky a přípravu studentů, včetně cizinců, na tvorbu odborného textu. Ve dvou kapitolách popisuje komunikační sféry ve výuce češtiny nejen jako cizího jazyka a češtinu pro cizince z pohledu časopisu *Český jazyk a literatura*.

III. oddíl **Lingvisté a vyučování češtině**, který má zčásti charakter subjektivní, představuje osobnosti jako Jana Gebauera, Bohuslava Havráňka, Františka Daneše, Jiřího Krause a Karla Svobodu. Na závěr připomíná v roce 2020 sedmdesáté výročí založení časopisu *Český jazyk a literatura*.

Pro nedostatek místa si nemohu všimnout všech významných pasáží a podnětů jednotlivých kapitol, zůstanu proto jen u dvou inspirativních, jež mají zásadní důležitost pro učitele češtiny. Pokusím se k nim připojit několik recenzních poznámek.

Hned první kapitola *Komunikačně-stylový a systémový pohyb v současné češtině* má rozhodující postavení v současné jazykovědné bohemistice a výuce češtině. M. Čechová se v této i mnoha dalších kapitolách hlásí k A. Jedličkovi a především k jeho teorii spisovného jazyka, kterou, jak píše, vypracoval v 60. a 70. letech 20. století v návaznosti na předválečný Pražský lingvistický kroužek. Doplnuji, že učení Pražské školy prohloubil průkopnický v duchu sociolingvistiky o termíny jazyková situace, veřejné jazykové mínění, o metody a techniky exaktního poznání spisovné normy, a proto je podle mého názoru Jedličkova teorie dosud stále aktuální. Tato teorie stojí na dvou klíčových pojmech, a to spisovný jazyk, který definuje pěti diferenčními rysy, a variantnost spisovné normy.

Značná část dnešní střední generace českých lingvistů a učitelů však bohužel Jedličkovu teorii nezná. Pokusím se vysvětlit důvody, proč tomu tak je. Autorka

totiž nechává popis vývoje teorie spisovného jazyka posledních desetiletí a některá jména lingvistů stranou. Na s. 10 správně píše, že „od 90. let se přehodnocuje vztah spisovnosti a stylovosti“ a že „obdobně je tomu s pojmem jazyková a řečová kultura, spisovný jazyk a jeho norma.“ Je důležité, že M. Čechová uvádí práce Sgallovy, které preferovaly obecnou češtinu a na které později navázal Cvrček se svým konceptem minimální intervence a s pluralitou kodifikací, jež autorka na základě svých dlouholetých zkušeností právem kritizuje. Chybí zde ovšem Danešův článek Pojem „spisovného jazyka“ v dnešních společenských podmínkách (viz sborník Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a školské praxe, 1988), jež vychází z referátu na konferenci katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy roku 1986 a ve kterém už tehdy oslabil Jedličkovu teorii spisovného jazyka, když na s. 24 psal o hovorové češtině jako o chiměře (A. Jedličku přímo nejmenoval). F. Daneš zlehčoval v rozhovorech s pracovníky Ústavu pro jazyk český Jedličkovu knihu Spisovný jazyk v současné komunikaci (1974). Ještě závažnější je to, že M. Čechová nepíše o tom, že to byla I. Nebeská, která ve své knize Jazyk – norma – spisovnost (1996) vytvořila novou teorii spisovného jazyka zcela odlišnou od Jedličkovy teorie a v duchu svého pojetí vychovala velkou část dnešní střední generace českých lingvistů, jež se zabývá jazykovou kulturou.

Teoreticky propracovanou a vysoce materiálově doloženou kapitolou je šestá kapitola *Purismus z pohledu konvence a inovace v jazyce*, která užitečně doplňuje kapitolu první. M. Čechová píše, jak ve vývoji češtiny od doby Husovy po současnost po fázi purismu vždy následovala fáze uvolnění, aby byla vystřídána další vlnou purismu. Připomíná Pražský lingvistický kroužek, který na rozdíl od starší jazykovědy upřednostňoval funkčnost a strukturní systémovost, když pracoval s pojmy úzus, norma, kodifikace. S těmito teoretickými východisky se autorka ztotožňuje. Staví do nového světla Jiřího Hallera, který sice měl jiná teoretická východiska než PLK, byl puristou, a proto mu po válce byla nespravedlivě znemožňována klidná odborná práce, ale sám navazoval na své předchůdce, nevymezoval se proti PLK a přispěl k hlubokému poznání českého jazyka, jak ukazují žáci I. Nebeské, s jejichž stanovisky M. Čechová souhlasí. Ještě doplním vynikající tři díly Hallerova Českého slovníku věcného a synonymického (1969, 1974, 1977), který po jeho smrti dokončoval jeho přítel V. Šmilauer a L. Hradský. Na jedné straně autorka uvádí několik dnešních lingvistů, kteří mají purizující výroky. Na straně druhé na základě velké znalosti české lingvistiky píše, proč je nepřijatelné v přítomnosti odmítat výchovné působení, jazykovou výchovu a přiznávat platnost principu živelnosti, jak je tomu hlavně u V. Cvrčka.

Závěrem lze konstatovat, že monografie Marie Čechové, jejíž autorka má dlouholeté a pronikavé znalosti a zkušenosti z české lingvistiky a výuky češtiny, je trvalým

přínosem pro naši bohemistiku. Je možno ji plně doporučit jazykovědcům, učitelům češtiny a vůbec nejširší veřejnosti, která má zájem o český jazyk.

**Doc. PhDr. Josef Štěpán, CSc.**

*stepan.josef@centrum.cz*







**ZPRÁVY**

**NEWS**



# PŘED STO LETY SE NARODIL ANTONÍN TEJNOR

## Antonín Tejnor Was born One Hundred Years Ago

Naděžda Kvítková

100 let od narození A. Tejнора (1923–1997) je pro češtináře nezapomenutelné jubileum. Proto chceme učitelům českého jazyka připomenout jeho učitelskou praxi a práce na učebnicích našeho předmětu.<sup>1</sup> K nim měl A. Tejnor všechny předpoklady, a to jednak jako bývalý učitel na učňovské škole pro elektromechaniku a radiomechaniku a na střední škole pro pracující při ČKD Praha, jednak jako neobyčejně vzdělaný člověk s hlubokým zájmem o český jazyk. Zodpovědný přístup k učitelskému povolání, zaujetí pro vyučovací předmět i pochopení pro mladé lidi připravující se pro dělnická povolání, to vše přivedlo A. Tejнора k publikační činnosti a členství v redakční radě *Českého jazyka a literatury*.

Po 17 letech učitelské praxe nastoupil v roce 1961 do Ústavu pro jazyk český, aby tam pracoval v oblasti terminologie a jazykové kultury, viz jeho publikaci *O kultuře veřejných mluvených projevů* (1983), stylistiky a rétoriky. Hodně času věnoval práci v redakční radě jako výkonný redaktor časopisu *Naše řeč*. V roce 1983 vydal příručku *O české terminologii*, kterou napsal společně s B. Poštolkovou a M. Roudným. Učitel v ní najde mnohé příklady pro motivaci v hodinách českého jazyka. Svými bohatými zkušenostmi se A. Tejnor významně zasloužil i o učebnici *Český jazyk pro učební obory SOU*. Při společné práci na této učebnici jsme se od něho mnoho naučili (N. Kvítková, A. Tejnor, G. Foltýn).

Jako zkušený autor byl povolán k tomu, aby se podílel i na tzv. integrované učebnici pro všechny typy středních škol, která sjednotila týmy autorů učebnice pro gymnázia i pro učňovské školy (Tejnor, Čechová, Daneš, Hausenblas aj.)

Ráda vzpomínám na chvíle, kdy jsme s Marií Čechovou Antonína Tejнора navštěvovaly v jeho osobitěm sídle bývalé tvrze v Hostivicích. Vždy byl příjemný společník, který měl přehled o tom, co se děje ve školství, v lingvistice, v kultuře a vůbec ve společnosti.

---

<sup>1</sup> Podrobně o Antonínu Tejnorovi bylo v časopisech již pojednáno (Kvítková 1992/93, Stich 1996/97).

## **Literatura**

KVÍTKOVÁ, N.: Sedmdesátiny A. Tejnora. In: *Český jazyk a literatura*, 43, 1992/93, s. 83–85

STICH, A.: Za A. Tejnorem. In: *Český jazyk a literatura*, 47, 1996 /1997, s. 224–225

**Doc. PhDr. Naděžda Kvítková, CSc.**

*nadezdakvitkova@seznam.cz*



## **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, 15. ročník, 2023, č. 2:  
**Slovotvorba v teorii a praxi jazykového vyučování**  
Wordformation in Theory and Practice of Language Learning

Téma pro Didaktické studie, 16. ročník, 2024, č. 1:  
**Začínající češtinář**  
Beginning Czech Language Teacher







ISSN 1804-1221



9 771804 122007