DIDAKTICKÉ STUDIE

2/25

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 17, číslo 2, 2025

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

Didaktické apely

Didactic Appeals

Praha — Liberec 2025

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

Výkonný redaktor:
PhDr. Zuzana Wildová, Ph.D.
Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonné redaktorky na adresu:
Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
nebo
didakticke.studie@pedf.cuni.cz

Didaktické studie ISSN 1804-1221 (Print)
Didaktické studie ISSN 2571-0400 (Online)

MK ČR E 19169

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board:
Prof. PaedDr. *René Bílik*, CSc. – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava, Slovensko
Mgr. *Anna Gálisová*, PhD. – Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko
Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D., Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha
Doc. PhDr. *Juraj Hladký*, PhD., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko
Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc., Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk, Bělorusko
PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., Technická univerzita v Liberci
Dr. *Agnieszka Kołodziej*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko
Prof. PaedDr. *Ľudmila 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
Doc. PhDr. *Stanislav Štěpáník*, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:
Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta UK

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 17, číslo 2, 2025

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy. Texty jsou publikovány v oddílech *Studie* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Projekty* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Aplikace, Recenze* a *Zprávy* (texty v těchto rubrikách neprocházejí recenzním řízením).
Časopis vychází dvakrát do roka, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. V případě recenzí a zpráv lze ve výjimečných případech přijmout i texty dodané později, v průběhu recenzního řízení studií a projektů.
Webová stránka: *http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en*

Etické zásady publikování v časopisu Didaktické studie

Redakce časopisu Didaktické studie vychází z Etického kodexu Výboru pro publikační etiku (COPE), dostupného na www.publicationethics.org.
Texty publikované v oddílech Studie, Projekty a Aplikace jsou posuzovány redaktorem a dále zasílány k recenznímu řízení minimálně dvěma nezávislým recenzentům z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu. Redakce zodpovídá za výběr vhodných posuzovatelů z řad odborníků, průběh recenzního řízení i dodržení časového rámce. Recenzní řízení by nemělo přesáhnout tři měsíce od obdržení příspěvku redakcí. Texty v oddílech recenze a zprávy procházejí interním recenzním řízením a jsou posuzovány členy redakční rady časopisu. V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, redakce nepřijímá k publikaci texty, které byly již publikovány či přijaty k publikování jinde, tj. v jiném periodiku, knižní publikaci či online. Týká se to i cizojazyčných mutací textů.

Do časopisu jsou zařazeny pouze texty, které prošly recenzním řízením a autor k posudkům textů v případě připomínek přihlédl.
V případě, že bude časopisu předložen již publikovaný text, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí.
Redakce časopisu i odborníci z řad posuzovatelů jsou vázaní mlčenlivostí, tj. jakékoliv informace o posuzovaných textech nesmí sdělit nikomu jinému než autorovi, recenzentům a vydavateli. Informace z výzkumů prezentovaných v posuzovaných textech redakce ani recenzenti nepoužijí ve vlastních výzkumech.
Vydavatelství, redakce časopisu, recenzenti ani autoři nediskriminují nikoho kvůli jeho rase, náboženství, věku, sexuální orientaci, pohlaví a politickému smýšlení.
Časopis je publikován v tištěné i online formě (open access), přičemž od autorů nepřijímá za publikování žádnou finanční kompenzaci – publikování v časopise je zcela zdarma.

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The texts are published in sections *Papers* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Projects* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Applications, Reviews and News* (texts in these sections are not reviewed. In case of discrepancy between two reviewers, third independent review by another expert (from the field of didactics, linguists, pedagogues, psychologists).
The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. In case of reviews and news, texts submitted later can be accepted in special cases, in the course of reviewing papers and projects.
Web page: http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en

Publishing ethics policy of „Didaktické studie“

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

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

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

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

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

Publishers, editors, reviewers and authors do not discriminate anyone because of their race, religion, age, sexual orientation, gender and political thought.

The journal is published both in printed form and online (open access) and does not accept any financial compensation from the authors for publishing in the journal is completely free.

OBSAH

Editorial 11

Studie / Papers

Kognitivní funkce jazyka a biologie: příklad realizace mezioborových vztahů ve výuce češtiny / Cognitive functions of language and biology: an example of implementing interdisciplinary relationships in Czech language teaching
Jasňa Pacovská – Anna Hradilová 15

Historické disciplíny v přípravě učitelů češtiny / Historical Disciplines in the Preparation of Czech Language Teachers
Marie Čechová 29

Aplikace principů formativního hodnocení ve výuce německého jazyka se zaměřením na rozvoj produktivních řečových dovedností žáků / Application of formative assessment principles in German language teaching with a focus on the development of communicative competence
Tomáš Botlík Nuc, Barbora Martinčíková 37

Výraz *ono*: učebnice češtiny pro ZŠ versus úzus / The expression ono: Czech textbooks for elementary schools versus usage
Robert Adam – Karolína Robochová 53

Projekty / Projects

Texty v didaktických testech z perspektivy kvantitativní syntaxe / Didactic Test Texts from the Perspective of Quantitative Syntax
Michal Místecký – Lucie Radková – Žaneta Stiborská – Michaela Nogolová – Darina Hrubá 67

Frazeologie jako cesta k myšlení o jazyce: studentské interpretace tradičních českých frazémů / Phraseology as a Path to Thinking about Language: Student Interpretations of Traditional Czech Idioms
Věra Vykoukalová 83

Rozvíjení wellbeingu žáků ve výuce cizího jazyka: Výsledky analýzy učebnic ruského jazyka pro střední školy / Developing student wellbeing in foreign language teaching: Results of the analysis of Russian language textbooks for secondary schools
Lenka Rozboudová – Sabina Večeřová 101

Mezi řádky: Desková hra jako cvičení v porozumění literatuře / New WorLds: A Board Game as an Exercise in Understanding Literature
Ondřej Vojtíšek 125

Mandelinka bramborová jako nástroj propagandy. Metoda badatelsky orientované výuky na hodinách češtiny / The Potato Beetle as a Propaganda Tool. The Method of Inquiry-based Learning in Czech Language Classes
Jindřiška Svobodová – Štěpán Svoboda 139

Aplikace / Applications

Empatie jako klíč k porozumění literatuře: Žákovské vzkazy hlavnímu hrdinovi Čepovy povídky / Empathy as a Key to Understanding Literature: Students' Messages to the Main Character of Čep's Short Story
Adéla Dědinová 159

Recenze / Reviews

Didaktika cizích jazyků 2030+ / Didactics of Foreign Language 2030+
Liudmila Hušková 169

Čeština mezi jazyky / Czech among Languages
Marie Čechová 173

O cestách češtiny (ve škole i mimo ni) / About ways of Czech (in a school and out of it)
Patrik Mitter 179

Zprávy / News

Conference report (Make a Difference Conference 2024) / Konference Make a Difference 2024: zpráva z konference
Dean Posavec-Malok 185

Zpráva o konferenci Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka 2025 / Raport on a Conference New Aspects in Mother Tongue Didactics 2025
Patricie Šinkovičová – Edita Frantesová 189

Vzpomínky na vysokoškolskou výuku češtiny / Memories of University Teaching Czech
Josef Štěpán 191

Informace pro přispěvatele 194

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

současná škola stojí před mnoha výzvami, spojenými s proměnou edukace i společnosti. Víme, že některé školy dokáží na nové podněty reagovat velice pružně, některé pomaleji a některé vyčkávají a s reagováním otálejí. Předložené číslo přináší inspirace týkající se některých prolémů a obávaných témat. V oddíle *Studie* proto nalézáme problematiku formativního hodnocení ve výuce německého jazyka od germanistů Tomáše Botlíka Nuce a Barbory Martinčíkové či možnosti využití kognitivněLingvistického a etnolingvistického přístupu k poznávání jazyka od Jasni Pacovské a Anny Hradilové. Marie Čechová obhajuje potřebu znalosti historických lingvistických disciplín pro pochopení současného systému češtiny a upozorňuje, jak je v učitelské přípravě jejich zastoupení snižováno. To, že vyučující českého jazyka si musí uvědomovat aktuální proměny úzu, podporuje stať Roberta Adama a Karolíny Robochové.

V *Projektech* je zařazena práce týkající se kvantitativní analýzy textů v didaktických testech od Michala Místeckého, Lucie Radkové, Žanety Stiborské, Michaely Nogolové a Dariny Hrubé. Věra Vykoukalová popisuje experiment se studenty učitelství prvního stupně, v němž zjišťovala, jak si konstruují význam frazému, který neznají. Well-being je další velice aktuální téma. Jak se odráží ve výuce ruského jazyka zjišťují na základě současných učebnic Lenka Rozboudová a Sabina Večeřová. Ondřej Vojtíšek se zaměřuje na možnosti využití deskových her pro výuku literatury. Postupně se v humanitních předmětech více a více uplatňuje i badatelská výuka – té se věnují ve svém článku Jindřiška Svobodová a Štěpán Svoboda.

Aplikaci inspirující výuku literatury připravila Adéla Dědinová, do rubriky *Recenze* jsou zařazeny tři texty. Liudmila Hušková recenzuje práci T. Botlíka Nuce a kol. věnovanou moderní didaktice cizích jazyků, Marie Čechová posuzuje knihu M. Hrdličky zaměřenou na otázky češtiny ve vztahu k češtině pro cizince a naopak s novou knihou Marie Čechové čtenáře seznamuje Patrik Mitter. V rubrice *Zprávy* podává informace o konferenci *Make a Difference* Dean Posavec-Malok.

Přejeme vám inspirativní četbu.

Redakce

STUDIE

PAPERS

KOGNITIVNÍ FUNKCE JAZYKA A BIOLOGIE: PŘÍKLAD REALIZACE MEZIOBOROVÝCH VZTAHŮ VE VÝUCE ČEŠTINY

Cognitive functions of language and biology: an example of implementing interdisciplinary relationships in Czech language teaching

Jasňa Pacovská – Anna Hradilová

***Abstrakt**: Záměrem textu vycházejícího z metod kognitivní lingvistiky a etnolingvistiky je upozornit na konkrétní mezioborové přesahy, které jsou vlastní kognitivnímu přístupu k jazyku. Kognitivistickými postupy vycházejícími z analýzy jazykových a textových dat příspěvek odhaluje názory Čechů na význam vybraných druhů ptáků v lidském životě, čímž představuje konkrétní segment českého jazykového obrazu ptáků. Ambicí autorské dvojice je doložit transdisciplinární potenciál kognitivní funkce jazyka: na konkrétních příkladech se ukazuje, jak inspirativní může být studium jazyka pro biologii – konkrétně pro ornitologii. Oborové souvislosti se vyjevují prostřednictvím porovnání jazykových obrazů ptáků vycházející z laických (naivních) představ o ptácích s vědeckými poznatky ornitologů. Přístup autorek se odvíjí od integrity jazykové, komunikační a literární složky českého jazyka jako učebního předmětu a od provázanosti jeho výchovných a vzdělávacích cílů.*

***Klíčová slova**: kognitivní lingvistika; etnolingvistika; didaktika českého jazyka; jazykový obraz světa; jazykový obraz ptáků.*

***Abstract**: The intention of the text, based on the methods of cognitive linguistics and ethnolinguistics, is to draw attention to specific interdisciplinary overlaps that are inherent in the cognitive approach to language. Using cognitivist procedures based on the analysis of linguistic and textual data, the contribution reveals the views of Czechs on the importance of selected bird species in human life, thereby presenting a specific segment of the Czech linguistic picture of birds. The ambition of the author pair is to demonstrate the transdisciplinary potential of the cognitive function of language: specific*

examples show how inspiring the study of language can be for biology – specifically for ornithology. The disciplinary connections are revealed by comparing the linguistic images of birds based on lay (naive) ideas about birds with the scientific knowledge of ornithologists. The authors' approach is based on the integrity of the linguistic, communicative and literary components of the Czech language as a teaching subject and on the interconnectedness of its educational and instructional goals.

***Keywords**: cognitive linguistics; ethnolinguistics, Czech language didactics; linguistic picture of the world; linguistic picture of birds.*

A co ti říci pěkného
aby ten svět byl snazší
laskavá slova jsou vrabečci
ptáčkové drobní a plaší
(J. Skácel, II, 377)

každý z nás něco jiného
k radosti své a potěše
někdo má v hrsti holuba
a já vrabečka na střeše
(J. Skácel, II, 311)

1. Úvodem

Kognitivní přístup k jazyku vede, řečeno ústy jeho představitelů, k odhalování světa za slovy. Jde o autentickou, angažovanou, tvůrčí cestu poznávání. Taková cesta bývá náročná, neboť zřídkakdy je přímočará. Ti, co se na ni vydají, bývají za vynaloženou námahu, kterou nevnímají jako nepříjemnou, ale spíš jako vzrušující dobrodružství, odměňováni radostí – radostí z překvapivých objevů. Pedagogům, my máme nyní na mysli zejména učitele mateřského jazyka, se nabízí možnost na této cestě žáky doprovázet a sdílet onu radost z poznávání spolu s nimi.[1] Učitel

[1] Podrobněji jsme představili takto pojatou výuku mateřského jazyka v kolektivní monografii *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce. Pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka* (srov. Pacovská – Nebeská – Röhrich –Vaňková, 2021); publikace byla také recenzována v Didaktických studiích (srov. Göttlichová, 2022); čtenářům Didaktických studií se informace o kognitivním

opírající se o principy kognitivně orientované výuky směruje žáky k pozorování a prožívání jazyka, vede je ke zkoumání sémantických struktur jazyka a k vnímavosti vůči axiologickým aspektům komunikace projevujícím se v nejrůznějších typech textů. K těmto milníkům žáci zcela přirozeně dospějí orientací na konotační složky významu. Právě v konotacích je zastoupena naše zkušenost, emoce a hodnoty.[2]

Ke sdílení konotací dochází nejprve v kontaktech s našimi nejbližšími – nejčastěji se tak děje v rámci rodiny. Toto sdílení ale vychází z daleko hlubších kořenů, formovali ho již naši předci, a přesahuje kruh naší rodiny směrem k celému našemu jazykovému společenství, což pregnantně vyjádřil Bartmiński: „V jazyce jsou kumulovány výtvory minulosti, a to lidem umožňuje komunikaci napříč prostorem i časem" (Bartmiński, 2016, s. 19). Prostřednictvím studia konotací můžeme odhalovat jazykové stereotypy a rozkrývat různé segmenty jazykového obrazu světa, viz podrobněji níže.

Na Skácelových verších, které jsme vybrali jako motto našeho příspěvku, můžeme prostřednictvím motivu vrabce ilustrovat hodnotové aspekty konotací, které v našem českém jazykovém společenství sdílíme.[3] Slovy Bartmińského ukazujeme, jaké si vytváříme „soudy o světě". Vrabec je v naší kultuře spojován s něčím zcela banálním, co má zanedbatelnou hodnotu, čeho je nadbytek, co není nijak atraktivní. Na druhou stranu u nás může evokovat představu něčeho milého, svou drobností v nás může vyvolat pocity něhy a dojetí. Z této významové polarity vycházejí Skácelovy verše, kde v prvním čtyřverší deminutivní podoba *vrabečci* indikuje něco blízkého, co v nás evokuje *laskavá slova*, která mají v mezilidských vztazích jednu z nejvýznamnějších hodnot, zatímco druhé čtyřverší je motivováno příslovím *lepší vrabec v hrsti, nežli holub na střeše*, ale představuje jeho převrácenou podobu, kdy hodnotou není vlastnění ani blízkost. Hodnotu představuje místo holuba *vrabeček* (opět deminutivum), který ovšem není *v hrsti*, ale je *na střeše*.

---

přístupu k jazyku nabízejí průběžně, srov zejména monotematické číslo, Didaktické studie (2014). Pedagogům doporučujeme, aby se seznámili s kánonickými díly americké kognitivní lingvistiky, např. s publikací *Metafory, kterými žijeme* od autorské dvojice Lakoff a Johnson, 1980/2002; publikace je dostupná v českém překladu.

[2] Takto cílená výuka má řadu společných rysů se snahou některých pedagogů orientovat přípravu budoucích učitelů na rozvoj tzv. tacitních znalostí. Těmi se míní znalosti, k nimž dospívá jedinec individuálně na základě své osobní zkušenosti, většinou bez pomoci druhých. Pro jedince jsou z hlediska dosahování cílů velmi důležité, ale navenek jsou velmi těžce popsatelné. Rozvoj a zdokonalování těchto znalostí vyžaduje jejich zexplicitnění. Toho lze dosáhnout cestou **sdílení zkušeností** studentů se spolužáky a s pedagogy (srov. Švec, 2012). Právě ve sdílení zkušeností vidíme průsečíky obou přístupů.

[3] Opíráme se o rekonstrukci jazykového obrazu vrabce, který je komplexněji představen v publikaci Pacovská – Nebeská – Röhrich – Vaňková, 2021, kapitola 3.2.1, s. 59–62.

2. Cíle a metody výzkumu

Cílem naší práce bylo zrekonstruovat tradiční české jazykové obrazy čtyř kulturně významných ptačích rodů: **čápa, havrana, holuba** a **kukačky**. Činili jsme tak prostřednictvím analýzy dat systémových a textových.[4] Zvolená metoda vychází z tradice lublinské kognitivní etnolingvistiky, disciplíny orientované na zkoumání vztahu jazyka a kultury.[5] Její zakladatel J. Bartmiński považuje jazyk za nástroj kultury, což dokládá příkladem několika oblastí: „Pomocí jazyka se vyjadřuje jak filozofie a náboženství, tak věda nebo administrativa, užívá ho také krásná literatura, pro niž je jazyk – v poloze významové i zvukové – současně i základním materiálem" (Bartmiński, 2016, s. 19). Ústředním pojmem etnolingvistického bádání je **jazykový obraz světa** jakožto svébytná interpretace reality obklopující člověka. Prostřednictvím zkoumání jazykového obrazu světa lze odhalit způsoby konceptualizace bazálních kategorií, jako jsou čas a prostor, popsat fungování opozic typu „vlastní – cizí" a s pomocí rekonstrukce axiologického systému porozumět mentalitě mluvčích daného jazyka (Bartmiński, 2016). V tomto textu ukážeme, co se o nás Češích dovíme, když se zaměříme na naše vyjadřování zaměřené na sémantickou oblast ptáků.

Jak již bylo řečeno, tradiční jazykové obrazy ptáků jsou výsledkem syntézy dat systémových a textových. Systémová data jsme excerpovali ze slovníků výkladových, věcných a synonymických, etymologických a zejména ze slovníků frazeologických. Textová data jsme čerpali ze sbírek lidové slovesnosti.[6] Vzhledem k povaze shromážděného materiálu jsme při následné interpretaci dat přihlíželi nejen k poznatkům kognitivní lingvistiky a české etnografie,[7] ale též k poznatkům ornitologickým.

Při rekonstrukci tradičních jazykových obrazů ptáků jsme se inspirovali struk-

---

[4] V textu uvádíme zavedenými zkratkami odkazy na autory zdrojových textů, v seznamu pramenů jsou jména v plném znění spolu s kompletním bibliografickým údajem.

[5] V interakci jazyka a kultury jsou přímo inherentně obsaženy mezioborové souvislosti, které kognitivně orientovaná výuka akcentuje.

[6] Jsme si plně vědomi, že jsme zdroje textových dat výrazně zúžili, nevyužili jsme data korpusová ani uměleckou literaturu. Byli jsme jednak limitováni našimi vlastními kapacitami, předně však jsme chtěli využít dat pocházejících z lidové slovesnosti, abychom mohli porovnat naivní obraz ptáků s vědeckým.

[7] Etnografické metody tradičně využívá etnolingvistický výzkum a jsou významné i z hlediska výzkumu pedagogického. Na tomto místě cítíme potřebu připomenout činnost skupiny Pražské školní etnografie, která se (zejména v letech 1991–2005) soustředila na longitudinální výzkum autentického chování žáků ve škole, přičemž podstatnou složkou bylo monitorování školní komunikace. Svým výzkumem členové skupiny reagovali na zavedený preskriptivní výzkum v pedagogice (srov. Pražská skupina školní etnografie, 2005).

turou, již pro kategorii ZVÍŘE navrhla v českém prostředí Lucie Šťastná. Její koncepce předpokládá, že pojmy zařaditelné do téže kategorie lze popsat s pomocí stejného definičního modelu, který „představuje logicky uspořádanou vnitřní strukturu pojmu složenou z jednotlivých složek, tzv. domén" (Šťastná, 2017, s. 159). Excerpovaná data jsme tedy v rámci popisu ptačích rodů třídili do čtyř základních domén: (1) místo, kde zvíře žije, (2) fyzické vlastnosti zvířete, (3) chování zvířete a (4) souvislost zvířete se člověkem.

Následující zjištění vycházejí z uvedené koncepce, avšak vzhledem k rozsahu časopiseckého příspěvku nepředstavujeme rekonstrukci jazykového obrazu vybraných ptáků prostřednictvím struktury zmíněných domén, ale uvádíme pouze závěry, které by dle našeho mínění mohly být inspirací pro učitele; komplexní pojednání včetně obsahu domén vytvořených na základě klíčových sémantických aspektů nabízí bakalářská práce A. Hradilové (2024), na niž se průběžně odvoláváme.

3. Dílčí sonda do jazykového obrazu vybraných ptáků

3.1 Ptáci jako výpověď o strukturaci lidského života

Studium materiálu nás přivedlo ke zjištění, že ptáci jsou v českém jazykovém obrazu světa velmi úzce provázáni s **prožíváním času**. Tuto skutečnost již ve vztahu k tzv. ***cyklickému*** pojetí času konstatovali autoři sbírek pranostik (například Vašků, 2002). Proto jen krátce připomeňme, že ke zvěstovatelům příchodu jara patří v lidovém chápání ročního cyklu kromě vlaštovky také čáp nebo kukačka, které jsme zahrnuli do našeho výzkumu. Říkávalo se, že *na svatého Řehoře čáp letí od moře* (Mrh.) a *vlaštovka přináší jaro, ale kukačka teplé dny* (Vaš.). Kukačka svým kukáním ohlašovala vítané oteplení po dlouhých zimních měsících, naši předkové si jí proto velmi cenili: *lepší jedna kukulenka nežli tri sta krivanů*, jelikož *krivan vrzá, když to mrzá, kukulenka kuká, když je tepla dosť* (Kot.).[8] Pozorování migračního chování ptáků se promítalo do způsobu, jakým lidé měřili čas nejen v přírodě, ale též ve vlastním životě: *ten už neuslyší kukačku kukat*, říkalo se o lidech, kteří pozbyli naděje, že se dožijí příštího jara (Zaor.).

Vědomí časové ohraničenosti lidské existence zakládá časoprostorovou metaforu ŽIVOT JE CESTA,[9] operující s lineárním plynutím času. Okamžikem zrození

[8] Příklad přepisujeme v souladu s originálním zněním, jak jej uvádí Kott, 1878.

[9] Náš materiál nabízí učiteli možnost seznámit žáka s pohledem na metaforu, který se odlišuje od zavedeného přístupu k metafoře jako k obraznému vyjádření, jež je vlastní umělecké literatuře. Metaforu v souladu s kognitivním přístupem k jazyku představujeme jako něco zcela přirozeného, co sami produkujeme spontánně a velmi frekventovaně. Metafory jsou součástí našeho myšlení, je v nich fixována lidská zkušenost. V kognitivistických publikacích je toto téma hojně zastoupeno,

započíná každé individuum svou životní pouť, mající několikerá zastavení a směřující nevyhnutelně ke konci (Vaňková, 2016). Čáp, holub, kukačka a havran na této cestě člověka symbolicky doprovázeli, v tradičním jazykovém obrazu světa byli úzce provázáni se zásadními mezníky lidského života: s narozením, sňatkem, rodičovstvím, a zvláště často se smrtí.

S **narozením** se vedle radostného očekávání pojila také pověrčivá bázeň. Žena se od okamžiku zjištění těhotenství až do konce šestinedělí nacházela ve velmi zranitelné pozici – obavy z působení nepříznivých sil na nastávající matku a její plod během tohoto pomezního období vedly k pečlivému zkoumání přírodních jevů a chování zvířat s cílem zjistit, jak se bude ženin *jiný stav* vyvíjet (Christou, 2020). Významnou roli v předvídání blížícího se porodu mělo pozorování synantropně žijícího čápa, jehož pohyb v blízkosti lidského obydlí reflektují frazémy: *už k nim čáp hledá cestu* (Hal.) nebo *už okolo nich (kolem jejich stavení) létá čáp* (Hal.). Za povšimnutí stojí, že čáp se nejen zdržoval v okolí domu či hnízdil na jeho střeše, ale obrazně se taky dotýkal těch částí obydlí, která oddělovala intimní prostor domova od vnějšího světa: *už brzy u nich zaklepe čáp* (Hal.), říkalo se před porodem, a *čáp u nich rozbil okno* (Zaor.), pravilo se po něm. Úvahy o narození dítěte v sobě nesly stopy mytického myšlení, děti čáp nacházel údajně v lesích či ve vodním prostředí (Koš.) a *přinášel je lidem* (Mrh.). Bezdětnost, interpretovaná jako nepožehnanost manželského svazku, se potom opisovala slovy *čáp u nich nezaklepal* (PSJČ).

Další významný okamžik v životě člověka představoval **sňatek**, obřad umožňující jedincům změnit svůj společenský status přechodem ze svobodného stavu do stavu manželského. Mladí lidé usuzovali z chování čápa, jaké budoucnosti se dočkají:

> *Mládenci a panny hádají o svém osudu: spatří-li poprvé čápa letěti, má radost dívka, že se vdá a hoch ožení, vidí-li poprvé čápa choditi, budou míti v tom roce námluvy; ale uhlídají-li čápa státi, jsou zarmouceni, poněvadž myslí, že mine rok beze změny* (Koš.).

Věštebné schopnosti se přisuzovaly také kukačce, jejímuž hlasu lidé v minulosti bedlivě naslouchali:

---

srov. např. několikrát citovaná kolektivní monografie Pacovská – Nebeská – Röhrich –Vaňková, 2021. Z našeho příspěvku může učitel čerpat podklady k metafoře/metaforickému schématu CESTA, ale i k orientačním metaforám NAHOŘE x DOLE, může také pomocí uvedených příkladů vysvětlovat, jak jsou v naší mysli uložena hodnocení založená na opozicích VLASTNÍ x CIZÍ, která jsou provázána s vnímáním dobra a zla atd.

Kdes, kukačko, kde jsi byla, / že's tak dlouho nekukala? / Seděla jsem na buku, / volala jsem kukuku! // Zakukala jsem panence, / že se provdá za mládence: / seděla jsem na buku, / volala jsem kukuku! (Erb.)

Zakukala zezulenka / sedňa na boře, / zaplakala má panenka / choďa po dvoře. // Ja co plačeš a naříkáš, / dyť ty budeš má, / až Zezulka na Vánoce / třikrát zakuká. // Jakpak bych já neplakala, / šak nebudu tvá, / dyť zezulenka na Vánoce / nikdá nekuká (Suš.).

S oblastí milostných vztahů se symbolicky pojí zejména holub a holubice, zastupující v lidové tvorbě mileneckou dvojici. Nezřídka plnili holubi též roli poslů milostných vzkazů:

Vyletěla sivá / holubička, / přinesla psaníčko, / od miláčka: / píše milý, / píše, píše, / že on k ní přijede / co nejspíše (Erb.).

O slepě zamilovaném, jehož počínání působilo směšně, se říkávalo, že *vrká jako holub/holoubek* (Mrh.). Přes to byli holubičí páry předobrazem idylického partnerského soužití: *žít spolu jako dva holoubci* (Mrh.), tedy pokojně a ve vzájemné úctě.

Manželský svazek ovšem došel naplnění teprve při narození potomka, pokračovatele rodu (Navrátilová, 20004). V tradičním uspořádání společnosti zaujímala **rodičovská role** centrální pozici jazykového obrazu ženy. Matka obvykle představovala osobu laskavou a starostlivou, mateřství konotovalo lásku, péči a ochranu (Christou, 2020). Již jsme naznačili, že lidé nacházeli paralely se světem ptáků v oblasti partnerských vztahů a vztahů mezi rodiči a dětmi. O kukačce je kupříkladu všeobecně známo, že namísto toho, aby stavěla hnízdo vlastní a vyvedla v něm mladé, snáší vajíčka do hnízd drobných pěvců, kteří se o mláďata posléze obětavě starají. Kukačka proto v češtině reprezentuje biologickou matku nejevící zájem o své potomky, matku nepečující, která se vzdává odpovědnosti za výchovu a zajištění základních potřeb potomků a spoléhá se při tom na dobrodiní pěstounů (SSJČ). *Kukačkou* (SSJČ) nebo *kukaččím mládětem* (PSJČ) se též označovalo dítě nemanželského původu přivedené do rodiny. V takto motivovaném pojmenování se realizuje opozice vlastní – cizí, přikládající nižší hodnotu cizímu, tedy dítěti, jehož nepoutá k jeho živitelům pokrevní spřízněnost.

Pozemskou pouť individua završuje **smrt**, okamžik zániku a přerodu. V lidovém myšlení byla rozšířena představa, vyrůstající z dualistického chápání lidské existence, že duše prochází zásadní proměnou po smrti člověka: opouští tělo a materializuje se. Jednou z podob, kterou na sebe duše při této příležitosti brala,

byla podoba ptačí (Navrátilová, 2004). V křesťanském obrazu světa symbolizovala lidskou duši zejména holubice:

O vítej ztracená, / vítej opuštěná! / Vítej holubičko, / vítej *má ovečko! // Hlavu nakloňuji,* / v lásce se skloňuji, / polib mě dušičko, / ztracená ovečko (Suš.).

Křídla holubice umožňovala překročit nejprve práh pozemského života (orientace DOLE) a posléze i práh života posmrtného (orientace NAHOŘE). Bělostná holubice stoupající k nebesům proto symbolizovala v prozaickém folkloru moment vysvobození strádající duše ze zakletí:

I vzal tedy Šternberk svůj meč a s pláčem běloušovi hlavu sťal. Z mrtvého těla vyletěla bílá holubička, třikráte nad hlavou Šternberkovou křídly zatřepetala a do modré oblohy se vznesla (Něm.).[10]

Potřeba získat částečnou kontrolu nad osudem a nad smrtí se prolínala lidovou slovesností. Protože však bylo zřejmé, že nad smrtí nelze zvítězit a konec života neodvratně nastane, lidé se snažili alespoň předvídat, kdy se tak stane. Znamení blížící se smrti čerpali ze svého nejbližšího okolí, množství podnětů skýtalo chování zvířat (Navrátilová, 2004). Věřilo se, že *letí-li tři havrani přes dům krákajíce, oznamují sváry a mrzutost* (Koš.) a *krouží-li havran nad střechou, oběsí se prý někdo v tom stavení* (Koš.). Látku pro úvahy o věcech budoucích poskytovaly též hojnou měrou sny: *létá-li blízko kolem havran*, lze očekávat *smrt snícího nebo někoho z jeho rodiny* (Klem.), *bude-li však havran zabit, vše se k dobrému obrátí* (Klem.). Vztah havrana a smrti nabýval dvojí podoby – černý pták předznamenával svým výskytem v blízkosti člověka brzký příchod smrti a vedle této symbolické úlohy zastával též roli konzumenta, majícího ze smrti užitek:

V ten okamžik vznesl se nad Ctiradem havran a poletuje nad ním, zakrákal svým chraptivým hlasem. Ani vladyka, aniž kdo z jeho družiny, povšimli si černého ptáka, varovného znamení (…) Leželi na slunci, zbodaní, mrtví, roje much sedaly na ně, a s výše nad nimi se ozýval havran, jehož prve nedbali, a krákoravě svolával druhy na hojnou pastvu (Jir.).

[10] Metamorfózu v ptáka nalézáme v lidové tvorbě také u havrana, v jeho případě se však obvykle jedná o proces opačný: lidé jsou prokleti do podoby černého ptáka.

3.2 Ptáci jako výpověď o hodnotové orientaci

Analýza excerpovaného materiálu dále naznačuje, že dichotomie **ptáci „dobří“** a **ptáci „zlí“** tvoří základ lidové kategorizace ptáků. Zařazení do jedné z uvedených kategorií se v minulosti odvíjelo od toho, s jakými **hodnotami** byl pták v daném **kontextu** asociován. V našem příspěvku jsme se dosud věnovali popisu hodnot **vitálních** (život a smrt), k nimž se větší či menší měrou vztahují v českém tradičním obrazu světa všichni čtyři zkoumaní ptáci. Další významné skupiny hodnot tvoří hodnoty **prožitkové** (láska, štěstí a neštěstí v rodině a v domě), **materiálně-existenční** (bohatství, chudoba), **náboženské a morální** (dobro, zlo) a **společensko-zvykové** (zásnuby, svatba, dobrá nebo špatná zpráva). Jazykové obrazy jednotlivých ptáků jsou prostoupeny kombinací hodnot, nezřídka opozitních. Ze souboru stereotypně připisovaných vlastností se v závislosti na kontextu aktivovala příslušná hodnota, a tak se tradiční jazykové obrazy ptáků mohou vyznačovat vnitřní rozporuplností. Ilustrovat to lze na příkladu ambivalentní role čápa ve vztahu k ohni – do popředí vystupuje ochranná role čápa, zaznamenali jsme ovšem i úlohu zvěstovatele újmy na majetku:

> *Čáp jest odedávna člověku přítulný; a blažen je hospodář, na jehož domě se usídlí; ochrání stavení před všelikou pohromou, zvláště před ohněm. Někde říkají, že tam nehoří, kde se čáp usadil. Také blesk nezapálí stavení, na kterém čáp hnízdí* (Koš.), avšak *sedne-li čáp na střechu stavení, oznamuje prý, že tam brzy vznikne oheň* (Koš.) nebo *letí-li dvanáct čápů přes dům dvanáctkráte, vyhoří tento v krátké době* (Koš.).

Vybraní ptáci a hodnoty s nimi spojované

hodnoty	**Čáp**	**Holub**	**Kukačka**	**Havran**
vitální h.	život, smrt	smrt	život (*dlouhý*), smrt	smrt
prožitkové h.	neštěstí (*všeobecná nepřízeň osudu*)	láska	(ne)štěstí	neštěstí (*všeobecná nepřízeň osudu*)
materiálně-existenční h.	bohatství (*záchrana před ztrátou*), chudoba (*ztráta majetku*)	—	bohatství (*zisk*), chudoba	—
náboženské a morální h.	—	dobro (*dobrý člověk*)	zlo (*zlý člověk*)	zlo (*zlý člověk*, *hřích*)
společensko-zvykové h.	dobrá zpráva (*příchod jara*), (ne)štěstí v lásce (*zásnuby, svatba*)	štěstí v lásce (*manželství*)	dobrá zpráva (*příchod jara*), (ne)štěstí v lásce (*zásnuby, svatba*)	špatná zpráva

Hodnotová orientace, jak jsme již v úvodu zmínili, je jedním ze zásadních témat etnolingvistického výzkumu. Snad to i přesvědčivě dokládá uvedená tabulka, v níž jsou zaznamenány hodnoty, k nimž nás přivedla jazyková a textová data spjatá s vybranými druhy ptáků. Vaňková s odkazem na Bartmińského zmiňuje, že základní hodnotou lidového/naivního obrazu světa (ten naše ukázky ze sbírek lidové slovesnosti představují) je život (srov. Vaňková, 2016). To můžeme potvrdit i na základě našich zjištění, neboť život lze pokládat za nadřazenou kategorii všem uvedeným hodnotám. Explicitně je uveden v souvislosti s vitálními hodnotami, kde vystupuje společně se svým protipólem – smrtí. Také Niebrzegowska-Bartmińska (2010), z níž představená kategorizace hodnot vychází, zdůrazňuje, že na prvním místě stojí vitální a existenční hodnoty, které jsou spojené se životem a jeho ochranou. Potvrzení života jako nejvyšší hodnoty v našem společenství nacházíme ostatně i v celé kapitole 3.1. Ukázky z lidové slovesnosti orientované na tematiku ptáků vypovídají zejména o strukturaci lidského života.

Téma hodnotové orientace je z hlediska výchovy a vzdělávání zásadní a kognitivní přístupy k jazyku, zejména ty etnolingvistické, nabízejí nesčetné impulzy k jeho promýšlení. Již sama konceptualizace života jako největšího daru (srov. *zaplatit životem*) vybízí k výchově k úctě k životu, jako nejvýznamnější hodnotě.

4. Závěrem

Přáli bychom si, aby z našeho textu bylo zřejmé, že kognitivní lingvistika a etnolingvistika představuje přístup k jazyku, který má potenciál podněcovat ve škole touhu po poznávání. Je to způsob poznávání, který nepřináší izolované poznatky, ale odhaluje souvislosti. V našem výzkumu, z nějž jsme představili pouze část, ukazujeme, jak se propojují poznatky lingvistické a ornitologické,[11] tedy jak se vzájemně může obohacovat jazykověda a biologie. Prostřednictvím rekonstrukce jazykového obrazu ptáků získáváme zcela přirozeně komplexní mezioborové poznatky. Z jazykových a textových dat o ptácích získáváme výpověď o našich zvycích, společenských rituálech, náboženských a mravních hodnotách, viz tabulka v kapitole 3.2. Tím se poznání otevírá společenským vědám, **ve školní praxi** např. občanské výchově/základům společenských věd. Jazykovědné bádání orientované na rekonstrukci jazykového obrazu ptáků však můžeme nazřít i z pozice dalších humanitních i přírodovědných oborů.

[11] V tomto příspěvku jsme se prostřednictvím ukázek z lidové slovesnosti zaměřili na laický/naivní obraz ptáků, vědecký obraz, tedy takový, který utvářejí ornitologové, je představen v již zmiňované bakalářské práci (srov. Hradilová, 2024).

Kognitivní přístup k jazyku je založen na práci s daty. V tomto příspěvku jsme pracovali s jazykovými a textovými daty z oblasti lidové slovesnosti. Pokud bychom usilovali o etnolingvistický výzkum a rekonstrukci konkrétního segmentu jazykového světa tak, jak ji představuje lublinská etnolingvistika, museli bychom pracovat s texty různých stylů a žánrů, zejména bychom se zaměřili na texty umělecké – beletrii i poezii, zajímala by nás i bezprostřední mluvená komunikace, různé kulturně sdílené texty, např. anekdoty; využívali bychom korpusová data a opírali bychom se taky o dotazníková šetření, jimiž bychom zjišťovali, jaké představy u rodilých mluvčích evokují různá slova či slovní spojení. Tato materiálová pestrost vybízí učitele k integraci jazykové, slohové a komunikační i literární složky českého jazyka jako učebního předmětu.

Představený pohled na jazyk jde rovněž vstříc Kompetenčnímu rámci absolventa a absolventky učitelství (2023); rozvoj některých klíčových kompetencí je přímo podložím kognitivně realizované výuky, např. vytváření pozitivního vztahu k vyučovaným oborům, porozumění souvislostem s jinými obory a průřezovým konceptům, zprostředkování souvislostí mezi oborovou teorií, reálnými jevy a životní praxí aj.

Náš příspěvek uzavřeme slovy již zmiňované kolektivní monografie: „Kognitivní přístup umožňuje vidět jazyk jako trvalého průvodce každodenním životem i kulturní historií, ukazuje, že nikdy nejde jen o slova, ale o svět za slovy“ (Pacovská – Nebeská – Röhrich –Vaňková, 2021, s. 245). Snad jsme tímto textem doložili relevanci citované myšlenky a třeba se nám podařilo i někoho z čtenářů přizvat na cestu kognitivně orientované výuky češtiny.

Literatura

BARTMIŃSKI, J. (2016): *Jazyk v kontextu kultury: dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Praha: Karolinum.

Didaktické studie (2014), 6, č. 1.

GÖTTLICHOVÁ, A. (2022): Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce. Pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka. *Didaktické studie*, 14, č. 1, s. 121–124.

HRADILOVÁ, A. (2024): *Ptáci v českém jazykovém obrazu světa: etnolingvistická sonda (Bakalářská práce).* Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.

CHRISTOU, A. (2020): *Žena v českém tradičním obrazu světa: etnolingvistická studie*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Společné profesní kompetence

(2023). Praha: MŠMT. Dostupné online na adrese: https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
LAKOFF, G. – JOHNSON, M. (1980/2002): *Methaphors we live by*. Chicago 1980. [Český překlad: *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.]
NAVRÁTILOVÁ, A. (2004): *Narození a smrt v české lidové kultuře*. Praha: Vyšehrad.
NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S. (2010): Konstitutivní hodnoty polského lidového snáře. *Slovo a slovesnost*, 71, č. 4, s. 310–316.
PACOVSKÁ, J. - NEBESKÁ, I. - RÖHRICH, A. - VAŇKOVÁ, I. (2021): *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce. Pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka.* Praha: Akropolis.
PIKE, G. – SELBY, D. (1994): Globální výchova. Praha: Grada.
PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. (2005): *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy.* Praha: Karolinum.
ŠŤASTNÁ, L. (2017): Opozice člověk – zvíře v češtině. In: Vaňková, I. - Vodrážková, V. - Zbořilová, R. (eds.), *Horizonty kognitivně-kulturní lingvistiky: schémata a stereotypy v mluvených a znakových jazycích*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, s. 156-164.
ŠVEC, V. (2012): Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 22, č. 3, s. 387–403.
VAŇKOVÁ, I. (2016): Lidský život v perspektivě lingvofenomenologie: prostor, projev, prožitek. In: Saicová Římalová, L. - Vaňková, I. (eds.), *Lidský život a každodennost v jazyce*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, s. 37-50.

Prameny

ERBEN, K. J. (1864): *Prostonárodní české písně a říkadla*. Praha: J. Pospíšil (Erb.).
HALLER, J. (1974): *Český slovník věcný a synonymický* (sv. 2). Praha: SPN. (Hal.).
JIRÁSEK, A. (1940): *Staré pověsti české*. Praha: Jos. R. Vilímek (Jir.).
KLEMPERA, J. (1990): *Český snář*. Praha: TJ Bohemians (Klem).
KOTT, F. Š. (1878): *Česko-německý slovník zvláště grammaticko-fraseologický*. Praha: J. Kolář (Kot.).
KOŠŤÁL, J. (1895): *Ptactvo v názorech, pověrách a zvycích lidu českého* (sv. 1). Velké Meziříčí: Šašek a Frgal (Koš).
MRHAČOVÁ, E. (1999): *Názvy zvířat v české frazeologii a idiomatice: tematický frazeologický slovník I*. Ostrava: Ostravská univerzita (Mrh.).
NĚMCOVÁ, B. (1978): *Pohádky*. Praha: Albatros (Něm.).
PEJML, K. (1941): *Český lid ve svých názorech, obyčejích a pověrách*. Praha: J. R. Vilímek (Pej.).

Příruční slovník jazyka českého I–IX (1935–1957). Praha: Nakladatelství Československé akademie věd (PSJČ).
Slovník spisovného jazyka českého I–VIII (1960–1971/1989). Praha: Academia (SSJČ).
SKÁCEL, J. (1996): *Dílo, II.* Brno: Host, s. 311, 377.
SUŠIL, F. (1860): *Moravské národní písně s nápěvy do textu vřaděnými*. Brno: K. Winiker (Suš.).
VAŠKŮ, Z. (2002): *Velký pranostikon*. Praha: Academia (Vaš.).
ZAORÁLEK, J. (1947): *Lidová rčení*. Praha: Fr. Borový (Zaor.).

Doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.
Katedra českého jazyka a literatury, FP TUL
jasna.pacovska@tul.cz
ORCID: 0000-0001-8408-4413

Bc. Anna Hradilová
Katedra českého jazyka a literatury, FP TUL
anna.hradilova@tul.cz

HISTORICKÉ DISCIPLÍNY V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ ČEŠTINY

Historical Disciplines in the Preparation of Czech Language Teachers

Marie Čechová

Abstrakt: *Příprava budoucích učitelů češtiny má sice směřovat k osvojování znalostí současného jazyka, k jeho praktickému užívání v komunikaci a k vytváření učitelských dovedností osvojené znalosti zprostředkovávat žákům, ale pro pochopení současného složitého systému češtiny je třeba poznat její vývoj. Rozdílný vztah pedagogických fakult k historickým/vývojovým disciplínám není logicky zdůvodnitelný, protože všechny připravují učitele češtiny pro druhý, eventuálně pro třetí stupeň školy.*
Omezování, a dokonce vypouštění historických/vývojových disciplín je krátkozraké. Nutné je zachovávání, resp. znovuzavedení těchto disciplín do studia učitelství.

Klíčová slova: *čeština, její vývoj, studium češtiny, historické disciplíny, jejich omezování, vypouštění*

Abstract: *Although the preparation of future teachers of Czech should aim at acquiring knowledge of the contemporary language, its practical use in communication and the creation of teaching skills to convey the acquired knowledge to pupils, it is necessary to understand its development in order to understand the current complex system of Czech. The different relationship of Faculties of Education to historical/developmental disciplines is not logically justifiable, because they prepare teachers of Czech for the 2nd and 3rd grades of school.*
Restricting and even deleting developmental disciplines is short-sighted. It is necessary to preserve or reintroduce historical disciplines into the study of teaching.

Keywords: *Czech and its development, study of the Czech language, historical disciplines and their restriction, deletion*

0. Mnozí studenti učitelství i učitelé češtiny na druhém stupni základní školy považují historické a vývojové disciplíny za zbytečnou zátěž a ztrátu času, který by měl být věnován přímé praktické přípravě na učitelské působení, obsahující pouze současný český jazyk. Studenti si stěžují i na obtížnost těchto disciplín.

Jisté je, že většina času přípravy budoucích učitelů má směřovat k osvojování znalostí současného jazyka, k jeho praktickému užívání v komunikaci a k vytváření učitelských dovedností osvojené znalosti zprostředkovávat žákům. Ovšem omezení studia pouze na ně je krátkozraké, přirovnejme to k stavbě domu bez základů, ta se při nejmenší zátěži zřítí (zemětřesení, přívalové deště…).

1. Znalost češtiny bez opory ve znalostech jejího vývoje a historické mluvnice češtiny, ale i staroslověnštiny může být založena jen na osvojení systému na základě zapamatování si současné normy a kodifikace. Budiž, pokud jde o zcela pravidelné tvary a podoby vyučované na 1. stupni. Ale pokud jde o výuku systému s jeho nepravidelnostmi (a ty nejsou řídké), pak se jazyk jeví jako soubor výjimek a nahodilostí.

Všimněme si třeba jen běžných tvarů, dvoj- i trojtvarů substantiv, např. 6. p. sg. substantiva *den*: (o) *dni* i *dnu*, ve spojení s předložkou *ve* pouze *dne*. Obdobně viz další n-kmeny s dvojtvary: *sémě – semeno, plémě – plemeno, písmo – písmeno*, u posledního z nich došlo k rozdvojení významu. Bez znalostí starého, rozpadlého systému n-kmenů se toto vše jeví jako zvláštnosti, tedy výjimky. Obdobné je to u t-kmenů, nt-kmenů, r-kmenů, s-kmenů, event. i v-kmenů. Jak může student bez jejich znalosti pochopit vztahy např. mezi slovy *slovo* a *sloveso*, *nebe* a *nebesa*, *kolo* a *koleso*, neví-li, že ve všech případech těchto dvojic šlo o jedno slovo a jeho tvary, že tvar *slovesa* byl plurál slova *slovo.*

Jediný produktivní souhláskový kmen představuje nt-kmen, dnešní vzor kuře, jehož paradigma neobsahuje dvojtvary. Proč však máme *kuřete*, ale *kuřat*? Stačí se podívat na paradigma ve stsl., kde bylo *kurę, kuręte*…, *ęt* po denazalizaci dalo *ät* a to pak dalo *at*, takže je zde střídání *-et-* a *-at-*.

U samohláskových kmenů je pozoruhodný vývoj u-kmenů; jako systém se u-kmeny rozpadly, ale jejich tvary nezanikly, zachovaly se jako dubletní tvary o-kmenové deklinace, nebo některé dokonce převládly. Jen proto máme např. *popel,-a, popel,-u,* dnes tvary podle vzoru hrad i stroj *popel,-e*. Původně v 2. p. o-kmenů bylo *-a*, k němu přistoupilo u-kmenové *-u*, a protože jména na *-l* často kolísají mezi tvrdým a měkkým skloňováním, máme i *-e*.

Shrneme-li vývody z ukázek, můžeme s žáky dospět k tomu, že **původní kmenový sytém byl v průběhu vývoje vystřídán rodovým** (s odlišováním životnosti a neživotnosti). **Staré tvary úplně nezanikly, mísily se a mísí s novějšími**.

Bez znalosti vývoje samohlásek, včetně zániku a vokalizace jerů, student nechápe střídání podob např. u slova *čest – cti*: *čьstь >čest, čьsti > čsti* a po zjednodušení souhláskové skupiny > *cti.*

Takto bychom mohli pokračovat ve výčtu změn, jak se postupně vyvíjel jazykový systém češtiny, ale to není naším cílem. Dosud uvedené příklady snad dosvědčují **potřebu znalosti vývoje českého tvaroslovného a hláskoslovného systému pro poznávání nové češtiny**.

2. O to více pak překvapuje **omezování, a dokonce vypouštění historických disciplín ve studiu učitelství**. Jak může student češtiny pochopit podstatu českého tvarosloví a hláskosloví bez znalosti jejich staršího vývoje? Jak může učitel odpovídat na otázky zvídavých žáků – a mnozí takoví i dnes jsou – na hláskové a tvarové nepravidelnosti, neví-li sám nic o naznačených vývojových změnách? Proto jsem se rozhodla prostudovat učební plány pedagogických fakult. Ty jsem získala ze tří zdrojů: z elektronických stránek fakult, z výstupů AI, od učitelů-bohemistů všech pedagogických fakult s žádostí o informace, zda v jejich učitelských učebních programech jsou zařazeny historické a vývojové disciplíny. Pokud disciplína je začleněna, kolik hodin a v kterých semestrech se vyučuje a jakou formou (přednáška, seminář, cvičení), čím je zakončena (zkouška, zápočet, kolokvium). Spojila jsem se s těmito pracovníky: M. Šmejkalová Praha, L. Janovec Praha a Liberec, K. Šebesta Hradec Králové, J. Hasil Ústí nad Labem, D. Svobodová Ostrava, I. Kolářová Brno, S. Štěpáník Olomouc, M. Spěváčková a P. Jelínková Plzeň, M. Zelenka České Budějovice, M. Pató Pardubice, E. Höfflerová Opava, kteří potvrdili, eventuálně zpřesňovali získané informace. Všem patří mé poděkování.

Uvedeným pedagogům byly položeny dvě otázky:

1. Které z následujících historických (diachronních) disciplín se vyskytují v učebních programech: staroslověnština (disciplína je někdy i spojena s dalším předmětem, např. se základy slavistiky), historická mluvnice češtiny, vývoj spisovné češtiny (jazyka), teorie a vývoj spisovné češtiny?
2. Odlišuje se učební program pro ZŠ a SŠ?

Fakulty se liší v zařazování historických disciplín do programů vůbec, nejen do jednotlivých ročníků/semestrů bakalářského studia nebo do studia navazujícího, také vývoj je začleněn na různých fakultách různě.

Opava a Pardubice učitelské studium v základním plánu nemají. Opava má sice všechny historické disciplíny, ale pro učitelství se předpokládá složení pedagogického minima. V Pardubicích nemají samostatný program češtiny, učitelství není nabízeno, předpokládá se doplňovací studium učitelství.

Historické disciplíny nezařazuje pedagogická fakulta olomoucká, připravující učitele pro 2. stupeň. Tam i na jiných fakultách jisté možnosti poskytuje Úvod do studia jazyka v 1. semestru, v němž je uveden např. základní přehled hláskových změn v současném jazyce, který předpokládá uplatnění širšího historického kontextu, totéž se týká vývoje češtiny a jejího pravopisu. Jihočeská pedagogická fakulta, připravující rovněž učitele jen pro 2. stupeň, zařazuje do svého programu disciplínu Diachronní vývoj jazyka hned v zimním semestru 1. ročníku (s jednohodinovou přednáškou i seminářem). V Liberci je ve studiu češtiny na 3. stupni zařazen kurs Vývoj českého jazyka a historické mluvnice také pouze do jednoho semestru. Některé možnosti poskytuje seminář Interpretace starých textů, v němž spolu s literární problematikou přichází v úvahu i ta jazyková, a to asi nejen v Liberci. Ostrava zařazuje Vybrané kapitoly z vývoje češtiny ve 3. semestru (s 1hodinovou přednáškou i seminářem). Obdobně pražská fakulta má pouze Vývoj českého jazyka, zahrnující staroslověnštinu i historickou mluvnici, ale až v zimním semestru 3. ročníku.

Lépe jsou na tom fakulty: Brněnská PF (jde jen o učitelství pro 2. stupeň) obsahuje základy slavistiky a staroslověnštiny (ve 3. semestru) a historickou mluvnici (ve 4. semestru), vše s přednáškou (1 hod.) a seminářem (2 hod.), v navazujícím studiu učitelství seminář Vývoj spisovné češtiny. Dále plzeňská, která má ve studijním programu Vývoj jazyka s 2hodinovou přednáškou a dvouhodinovým seminářem v letním semestru 3. ročníku, pokračováním je v navazujícím studiu pro střední školy staroslověnština se slavistikou i historická mluvnice, zakončené zkouškou. Dvouoborové studium v Ústí nad Labem obsahuje v bakalářském stupni základy slavistiky a historickou mluvnici, v navazujícím vybrané kapitoly z dějin spisovného jazyka a teorii spisovného jazyka a jazykovou kulturu. Tady pak jednooborové studium obsahuje stejné disciplíny, ale s rozsáhlejším objemem, staroslověnštinu, navíc dva slovanské jazyky.

Program pro ZŠ a SŠ odlišuje PF v Hradci Králové takto:

A) učitelství pro 2. stupeň základních škol:
   Historická gramatika a dialektologie, zápočet, 1+1; 2. semestr
   Vývoj jazyka, zápočet, 1+1; 3. semestr
B) učitelství pro střední školy:
   Historická gramatika a dialektologie, zápočet, 1+1; 2. semestr
   Slavistika a staroslověnština, zkouška, 1+1; 2. semestr
   Vývoj jazyka, zápočet, 1+1; 3. semestr
   Studium SŠ má navíc slavistiku a staroslověnštinu.

Pokud fakulty mají ve svých programech historické disciplíny, liší se v jejich **začleňování do ročníků** v závislosti na tom, kterému **zřeteli** dávají **přednost: vývojo-**

vému/historickému vyhovuje co nejranější uvedení těchto disciplín, aby na ně mohla plynule navazovat výuka současného jazyka, především morfologie, ale i hláskosloví.

Hledisko obtížnosti, tedy zřetel k studentům, kteří si někdy stěžují na obtížnost a nadbytečnost těchto disciplín, pak s tímto pořadím zamíchává, řadí-li se historické disciplíny až za současným jazykem, popř. souběžně s ním.

Za dob mých studií jsme historickými disciplínami začínali, k nim byla hned v 1. ročníku[1] logicky přičleněna i slovenština (tehdy povinná se zkouškou), neboť ta si ponechala některé rysy staršího, společného jazyka. Začínat těmito disciplínami mělo i svůj psychologický aspekt: moment prvního překvapení, nárazu, student si měl uvědomit, zda na studium stačí, či nikoli.

Jiné je to s vývojem spisovné češtiny včetně vývoje nejnovějšího. Ten je vhodné začleňovat po absolvování všech disciplín nejen historických, ale i ze současného jazyka, protože v něm by se mělo zúročit vše, co si student dosud osvojil. Proto je logické jeho zařazení do navazujícího, magisterského stupně. Vývoj češtiny však může být a je, jak jsme se přesvědčili, pojat tak, že zahrnuje výuku historických disciplín, a tak logicky předchází disciplíny současného jazyka.

Zkušenost mám s prvním způsobem: přednášela jsem a vedla semináře z teorie spisovného jazyka (využívajícího výsledků vývoje spisovného jazyka včetně vývoje lingvistiky 20. století) v 5. ročníku, kdysi nečleněného studia, a později v 2. ročníku navazujícího studia.

Rovněž **počet hodin a počet zkoušek doznal krácení**.

Za našich studentských dob každá z historických disciplín (slavistika se staroslověnštinou a historická mluvnice) byla zařazována do dvou semestrů a výuka obsahovala dvouhodinovou přednášku a k ní dvouhodinový seminář. Vedle toho jsme v posledním ročníku procházeli i dějinami spisovné češtiny. Každá z disciplín končila zkouškou.

Dnes je výuka historických disciplín, pokud vůbec existuje, většinou omezena na jeden semestr, přednášky a semináře 1–2hodinové.

V navazujícím studiu některé fakulty zařazují volitelné historické disciplíny, např. plzeňská volitelnou interpretaci stč. textů. Tím se alespoň u části studentů zajišťuje vyšší stupeň poznání vývoje češtiny.

Rovněž **způsob ukončování disciplín se různí**. Nebudu tady vypisovat, jak je to na různých fakultách u jednotlivých disciplín, jen shrnu: počet zkoušek klesl, některé disciplíny na některých fakultách končí jen zápočtem nebo kolokviem, někdy chybí zápočet, je uvedena jen zkouška.

---

[1] Naše studium bylo určeno pro učitelství na středních školách.

Snad může být zajímavá informace, že před více než sedmdesáti lety jsme na pedagogickém gymnáziu (pro vzdělávání učitelů 1. stupně) probírali starou češtinu, a to hned v 1. ročníku (žáci 15letí). Jako doklad z doby ještě starší uvedu odkaz na Miloše Dokulila. Ten v časopise Český jazyk a literatura (2001/2) napsal o svém působení na jihlavském učitelském ústavu v době protektorátu: šest týdenních hodin češtiny bylo věnováno výuce „současného stavu jazyka, jeho systému a normy i jeho vývoje, jak to tehdy předpisovaly osnovy pro učitelské ústavy" (s. 213). Literatura se za okupace nevyučovala.

Jako ukázku hodiny Dokulil popsal aplikaci hláskoslovného vývoje od praslovanské doby do současnosti na slovech *pavouk* a *ječmen*, přičemž spolu se studenty vyvozoval (ne předváděl), že obě slova jsou od původu příbuzná: u původních kořenů *enk* a *onk* šlo o pravidelné střídání (ablaut) *e/o*, které je i v dnešní češtině běžné, viz *nese/nosí, vede/vodí.* Studentům ozřejmil význam kořene „hák" (srov. řecké *onkos*); podobnost podle zahnutých nohou pavouka a „háčkování" ječmene.

Jako vedlejší výsledek sledování, ale ne nepodstatný, uvádím, že žádná z fakult nezahrnuje ve svém programu češtiny české dějiny (pražská fakulta a jistě i další začleňují vývoj češtiny do historické kontinuity). Přitom moje zkušenost ze státních závěrečných zkoušek přinášela poznatek o nedostatečných znalostech českých dějin, běžné docházelo k zaměňování celých staletí, chybnému zařazování osobností (Hus, Blahoslav, Komenský aj.) Jen na okraj podotýkám, že cizinci usilující o trvalý pobyt u nás mají jako povinnou součást studia češtiny přehled českých dějin.

Nechci chválit praxi ze starší doby, dnes by nebylo možné něco podobného požadovat, důvody jsou nasnadě, není třeba je vypisovat, v popředí zájmu je současný jazyk, ale zcela pominout vývoj je trestuhodná chyba ve výchově češtinářů. Za nezbytné pokládáme **zachovávání, resp. znovuzavedení historických disciplín do studia učitelství, a to před současnou morfologii a fonetiku.**

Moje zkušenost: vyučovala jsem současnou morfologii na FF UK, na katedře českého a slovenského jazyka, a na UJEP v Ústí. Ve všech případech předcházela morfologii staroslověnština, kterou vyučovala výborně Z. Hauptová, a historická mluvnice, takže studenti při současné morfologii aplikovali tam získané znalosti.

Základem učitelství češtiny je spolu s ovládnutím pedagogicko–psychologických poznatků a hlavně dovedností **znalost oboru**. Nechci podceňovat význam psychologických a pedagogických disciplín pro učitelství, ale současný stav trpí předimenzováním těchto disciplín na úkor oborového studia. Příklad jedné z fakult: Úvod do studia pedagogiky (2hodinová přednáška), Obecná psychologie a psychologie osobnosti (1hodinová přednáška i seminář), Osobnostní a sociální rozvoj (2hodinový seminář), Vývojová psychologie (2hodinová přednáška), Speciální pedagogika (2hodinová přednáška), Informační technologie ve výuce (2hodinový seminář), Základy reflexe a hodnocení kvality výuky (1+1), Sociální psychologie

(1+1), Obecná pedagogika a didaktika (dtto), Vztahy ve škole a odpovědnost (dtto).

Už jen pouhý pohled na výčet disciplín, jejich názvy a příděl hodin navozují myšlenku o jejich překrývání, event. i o jejich nadbytečnosti. Např. vztahy ve škole a odpovědnost jsou především věcí praxe, ostatně ta přiměje učitele, aby si mnohé dovednosti osvojil v průběhu učitelství, pomoci může i uvádějící učitel. Zařazení některých disciplín a příděl hodin vyvolávají dojem, že **pedagogové si vydobyli postavení svých disciplín bez ohledu na potřeby oborového studia**.

Současný **rozdílný, avšak vcelku laxní vztah pedagogických fakult (nikoliv bohemistických kateder) k historickým/vývojovým disciplínám není logicky zdůvodnitelný, protože všechny připravují učitele češtiny pro vyšší stupně školy**. Pochopení vývoje češtiny, poznání jejího předchozího stavu je podmínkou pochopení češtiny současné i s jejími nepravidelnostmi, jež nelze vykládat automaticky jako výjimky.

Proto pokládám **zařazování historických a vývojových disciplín** do studia učitelství češtině i pro 2. stupeň základní školy, zvláště pak pro střední školu, **za podmínku osvojování současné češtiny a pro její vyučování**.

Literatura

Akademická příručka českého jazyka (M. Pravdová a I. Svobodová, eds.). Praha: Academia, 2014.

CUŘÍN, F. a kol. *Vývoj českého jazyka a dialektologie*. Praha: SPN, 1963, 3. vydání.

CUŘÍN, F. *Vývoj spisovné češtiny*. Praha: SPN, 1985.

DOKULIL, M. Moje učitelská příprava a … působení. *ČJL* 52, 2001/2, s. 212–214.

LAMPRECHT, A; ŠLOSAR, D.; BAUER, J. *Historický vývoj češtiny*. Praha: SPN, 1977.

LAMPRECHT, A; ŠLOSAR, D.; BAUER, J. *Historická mluvnice češtiny.* Praha: SPN, 1986.

SHERMAN, T.; HOMOLÁČ, J.; MACUROVÁ, J.; CVETKOVIČ, J.: Zkouška pro účely trvalého pobytu očima jejích absolventů. *Naše čeština doma a ve světě*, 2025, s. 70–82.

ŠMEJKALOVÁ, M.: Historická mluvnice ve výuce budoucích bohemistů a budoucích učitelů na Pedagogické fakultě UK. *Didaktické studie.* 2010, roč. 2, č. 1, s. 47–51.

VEČERKA, R. *Staroslověnština v kontextu slovanských jazyků*. Olomouc: UP, 2006.

VEPŘEK, M. *Komparativní tvarosloví staroslověnštiny a staré češtiny*. Olomouc: UP, 2015.

Příloha:
Z paměti absolventa PedF Praha z 90. let: 1 semestr staroslověnština a základy slavistiky (třetí ročník), 2 semestry historická mluvnice (čtvrtý ročník), pak byl ještě tzv. historický modul výběrových předmětů, které jsme si mohli volit ve čtvrtém a pátém ročníku: Četba staroslověnských textů, Četba starých českých textů, Jazyk regionu, Humanistická čeština, Barokní čeština a něco, co se snad nazývalo Historická sémantika a onomastika. Ti, co neměli historický modul, měli Vývoj spisovné češtiny.

Prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.
m-cechova@seznam.cz
ORCID: 0000-0002-8041-946

APLIKACE PRINCIPŮ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ VE VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA SE ZAMĚŘENÍM NA ROZVOJ PRODUKTIVNÍCH ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ

Application of formative assessment principles in German language teaching with a focus on the development of communicative competence

Tomáš Botlík Nuc, Barbora Martinčíková

Abstrakt: *Formativní hodnocení se v současné době stává běžnou součástí výuky a hraje významnou roli v moderním vzdělávacím procesu. Nejde přitom pouze o poskytování zpětné vazby, ale o širší pedagogický přístup, který zahrnuje jasné vymezení cílů učení a kritérií dosažení úspěchu, průběžné sledování pokroku žáků, sběr důkazů o jejich učení a podporu vzájemného hodnocení i sebehodnocení. Příspěvek vychází z výzkumu zkoumajícího vliv formativního hodnocení na rozvoj komunikační kompetence žáků v hodinách německého jazyka, který byl realizován na vybrané střední odborné škole formou případového šetření, které probíhalo v deseti vyučovacích hodinách. Článek reflektuje možnosti implementace formativního hodnocení do praxe a představuje konkrétní metody a techniky, jež slouží k průběžnému sledování pokroku žáků. Analýza výsledků vychází z pozorování výuky, rozhovorů se žáky a hodnocení jejich ústní a písemné produkce. Výsledky výzkumu ukazují, že formativní hodnocení významně přispívá k rozvoji komunikační kompetence žáků v oblasti produktivních řečových dovedností. V praxi ověřené a osvědčené metody a strategie představují nejcennější přínos našeho výzkumu, neboť mohou inspirovat učitele při jejich pedagogické činnosti.*

Klíčová slova: *formativní hodnocení; komunikační kompetence; produktivní řečové dovednosti; německý jazyk; didaktika cizích jazyků; akční výzkum*

Abstract*: Formative assessment is currently becoming a common part of teaching and plays an important role in the modern educational process. It is*

not just about providing feedback, but about a broader pedagogical approach that includes clearly defining learning objectives and criteria for success, continuously monitoring student progress, collecting evidence of their learning, and supporting peer assessment and self-assessment. This article is based on research investigating the impact of formative assessment on the development of students' communication skills in German language classes, which was conducted at a selected secondary vocational school in the form of a case study that took place over ten lessons. The article reflects on the possibilities of implementing formative assessment in practice and presents specific methods and techniques used to continuously monitor student progress. The analysis of the results is based on classroom observations, interviews with students, and the evaluation of their oral and written production. The research results show that formative assessment significantly contributes to the development of students' communication skills in the area of productive language skills. The methods and strategies that have been tested and proven in practice represent the most valuable contribution of our research, as they can inspire teachers in their pedagogical activities.

***Keywords**: formative assessment; communicative competence; productive language skills; German language; foreign language didactics; action research*

Úvod

Výuka cizích jazyků na středních školách, a to zejména výuka dalšího cizího jazyka, dnes čelí celé řadě výzev – od motivace žáků, přes rostoucí heterogenitu tříd, až po požadavky na rozvoj prakticky využitelných komunikačních dovedností. Jednou z klíčových kompetencí, kterou by si měli žáci během výuky osvojit, je komunikační kompetence, tedy schopnost dorozumívat se v cizím jazyce v různých typech komunikačních situací. Význam této kompetence je zdůrazněn nejen ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (SERRJ, 2002) a jeho doplňku (CEFR Companion Volume, 2020), ale i v kurikulárních a programových dokumentech stanovujících požadavky pro výuku cizích jazyků v České republice. Výuka podporující principy formativního hodnocení může rozvoj této kompetence významně podpořit.

Formativní hodnocení představuje důležitý nástroj podpory učení, který se zaměřuje na průběžnou zpětnou vazbu a aktivní zapojení žáků do výuky (Laufková & Starý, 2016; Wiliam & Leahy, 2020). Na rozdíl od sumativního hodnocení, které se zaměřuje na finální výsledky učení, usiluje formativní přístup o podpo-

ru a rozvoj žákovských dovedností během samotného procesu učení (Laufková & Starý, 2016).

Tato studie přináší výsledky vlastního výzkumného šetření, jehož cílem bylo

- zhodnocení vlivu formativního hodnocení na rozvoj komunikační kompetence v oblasti produktivních řečových dovedností v německém jazyce u žáků střední odborné školy;
- zjištění, zda různé formy zpětné vazby, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení nebo práce s důkazy o učení přispívají ke zlepšení mluveného a psaného projevu žáků;
- identifikovat vhodné techniky formativního hodnocení, jejichž pomocí lze sledovat pokrok žáků v jejich jazykových znalostech a dovednostech;
- vyhodnotit přínosy i omezení spojená s užíváním formativního hodnocení ve výuce cizího jazyka na střední škole.

Výsledky mohou sloužit jako inspirace pro učitele, kteří chtějí efektivněji podporovat rozvoj komunikačních dovedností svých žáků, nebo jako východisko pro další výzkumy v oblasti implementace formativního hodnocení do výuky cizích jazyků.

1 Teoretická východiska

Cílem výuky kteréhokoli jazyka na kterémkoli stupni nebo typu školy je bezesporu rozvoj komunikační kompetence žáků. Zásadní roli při jejím rozvoji hraje aktivní zapojení žáků do výuky, pravidelné simulování autentických situací, prostor pro samostatné vyjadřování apod. To však vyžaduje nejen vhodně zvolené výukové metody, ale také takové formy zpětné vazby, které žákům umožní chápat smysl jazykového učení, sledovat svůj pokrok či reflektovat vlastní chyby.

Školní hodnocení je specifické tím, že se odehrává výhradně ve školním prostředí mezi žáky a učiteli a zaměřuje se přímo na proces výuky, čímž se liší od hodnocení ve vědě, technice či managementu. Zahrnuje širokou škálu metod a technik – od číselného a slovního hodnocení až po neverbální projevy – a zapojuje nejen učitele, ale i žáky samotné, jejich spolužáky a někdy i rodiče či kolegy, přičemž si žádá vlastní terminologii reflektující jeho jedinečnost (Slavík, 1999, s. 23).

Tato studie vychází zejména z přístupů Slavíka (1999), Košťálové et al. (2008), Williama a Leahyové (2020) a Koláře a Šikulové (2009), kteří poskytují ucelený rámec pro porozumění hodnocení ve vzdělávání. Výuka cizích jazyků se vyznačuje specifiky vyplývajícími ze samotné podstaty jazykového vzdělávání, kde jazyk a komunikace představují současně cíl, obsah i prostředek učení. Cenný a systematický vhled do této problematiky poskytuje například Choděra (2013). Jak uvádějí

Kolář a Šikulová (2009, s. 77), školní hodnocení představuje způsob poskytování zpětné vazby žákům, přičemž jeho konkrétní forma závisí na cílech výuky, typu učiva, věku a individuálních potřebách žáků. I bezděčné projevy učitele, jako pokývnutí, úsměv nebo odmítavé gesto, se v pedagogické psychologii považují za typ školního hodnocení (Slavík, 1999, s. 34).

My jsme se ve své studii zaměřili především na uplatňování formativního hodnocení ve výuce, které Wiliam a Leahyová (2020) chápou jako skladbu několika složek: cílů učení, aktuálního stavu poznání a procesu dosahování cílů, přičemž procesy jsou v rámci formativního hodnocení ovlivňovány třemi hlavními činiteli: učitelem, spolužáky a samotným žákem. Efektivní učení založené na formativním hodnocení je dle autorů postaveno na pěti klíčových strategiích. První zahrnuje společné stanovení cílů učení a kritérií úspěchu mezi učiteli a žáky, což vytváří kolektivní odpovědnost. Následně je úkolem učitele zjistit aktuální stav učení žáků, aby mohl efektivně navázat. Třetí strategie spočívá v poskytování efektivní zpětné vazby, která nejen objasňuje současný stav, ale hlavně ukazuje žákům konkrétní kroky k dalšímu pokroku. Důležitou součástí je také vzájemné hodnocení mezi spolužáky, jehož cílem není pouhé posouzení práce, ale především formulace námětů pro její zlepšení, a podpora vzájemného učení. Pátá strategie směřuje k tomu, aby žák převzal větší odpovědnost za své vlastní učení, čímž se stává aktivním a autonomním účastníkem vzdělávacího procesu.

Formativní hodnocení se zaměřuje na rozpoznávání silných a slabých stránek žáka a prostřednictvím partnerského dialogu mezi učitelem a žákem usiluje o zlepšení průběhu učení a dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Součástí formativního hodnocení mohou být učitelovy průběžné připomínky, zpětná vazba během práce i hodnotící komunikace mezi žáky, například při skupinové činnosti (Slavík, 1999, s. 39). Pro efektivní fungování formativního hodnocení je tedy nezbytně nutné jednak rozvíjet schopnost žáků přijímat zpětnou vazbu od ostatních, jednak osvojovat si dovednosti vlastního sebehodnocení (Laufková & Starý, 2016, s. 70).

Toto však nejsou principy či postupy, které by byly v českém vzdělávacím systému zcela etablované, proto je nutné nejprve naučit se formativní zpětnou vazbu poskytovat i přijímat. Laufková (2017, s. 140) v tomto kontextu zdůrazňuje, že při zavádění formativního hodnocení do výuky je potřeba dbát na to, aby aktivity nebyly příliš časově náročné a neodrazovaly pak žáky a učitele od jejich realizace, zároveň by měly být zaváděné techniky formativního hodnocení udržitelné, aby si na ně všichni aktéři mohli postupně zvyknout, a staly se tak běžnou součástí výuky.

Uplatňování formativního hodnocení ve výuce je v posledních letech vyžadováno i v aktuálně platných programových a kurikulárních dokumentech České republiky. Jeho význam zdůrazňuje například Strategie 2030+ (2020, s. 18)

již ve svém strategickém cíli 1, kde uvádí, že „posílíme využívání formativního hodnocení, které se zaměřuje na pokrok každého žáka, podporuje proces učení a vede k přebírání odpovědnosti za vlastní výsledky i cestě k jejich dosažení; výše uvedené předpokládá nezbytné zlepšení podmínek pro pedagogickou práci škol, využití pedagogické diagnostiky a jí odpovídajících vzdělávacích a výchovných strategií", a dále v mnohých dalších pasážích vyzdvihuje právě roli formativního hodnocení jako nezbytného prostředku nejen rozvoje klíčových kompetencí žáků, ale i pedagogické práce školy jako takové (např. s. 19, 28, 30, 43, 81 a jinde). Taktéž v revidovaném RVP ZV (2025) vychází požadované způsoby hodnocení z principů formativního hodnocení. Vzhledem ke stávajícímu trendu v posilování významu formativního hodnocení lze očekávat, že při budoucích revizích všech rámcových vzdělávacích programů pro střední školy dojde k posílení jeho role i v těchto dokumentech. V současné verzi rámcového vzdělávacího programu včetně dodatků pro SOŠ není formativní hodnocení a jeho integrace do výuky přímo vyžadována (RVP – Veřejnosprávní činnost). Je tedy zcela v kompetenci školy, jak k integraci principů formativního hodnocení přistoupí při tvorbě školního vzdělávacího programu.

Výuka cizích jazyků je s těmito pedagogickými dokumenty v souladu, proto požadavek na formativní hodnocení musí být naplňován i ve výuce cizích jazyků. Pro výuku cizích jazyků však není formativní zpětná vazba ničím novým. Již původní verze Společného evropského referenčního rámce o významu formativního hodnocení hovoří (SERRJ, 2002, s. 187–188).

Hodnocení ve výuce cizího jazyka by mělo primárně postihovat dovednost žáka efektivně a adekvátně řešit reálné komunikační situace v autentických kontextech. Důraz je kladen nejen na jazykovou správnost, ale i na vhodnost použití výrazových prostředků v konkrétních situacích a kontextech či na plynulost, koherenci, kohezi výpovědí a mnoho dalších aspektů. Pro učení se jazyku je proto v kontextu formativního hodnocení velmi důležitý přístup k chybě, která je chápána jako integrální a přirozená součást učebního procesu, poskytující cennou zpětnou vazbu jak žákovi, tak učiteli. Chyby totiž signalizují oblasti vyžadující další podporu a procvičování a současně odhalují aktuální porozumění žáka probíranému učivu, v našem případě jazykovému systému a jeho aplikaci při komunikaci. Pravidelná a konstruktivní zpětná vazba na chyby, namísto jejich pouhé klasifikace, umožňuje žákům pochopit příčiny omylů a aktivně pracovat na jejich nápravě, čímž se posilují metakognitivní strategie a odpovědnost za vlastní učení žáků. Jak zdůrazňují Rozboudová a Konečný (2021, s. 123), pokud žáci nechápou podstatu svých chyb a příčinu, proč chybu udělali, sotva mohou najít zdroj vlastních chyb a pracovat na jejich eliminaci. A právě vhodně formulované formativní hodnocení má vysoký potenciál pro zdokonalování nejen čistě jazykových znalostí, ale i komplexních

komunikačních dovedností žáků. Vytvoření bezpečného prostředí ve třídě, kde se žáci nebojí chybovat a vnímají chybu jako příležitost k růstu, je esenciální i pro výuku cizího jazyka, pro efektivní rozvoj komunikační kompetence žáků v cizím jazyce, neboť tento přístup vede k hlubšímu osvojení jazyka a posiluje sebedůvěru žáků v jejich komunikační dovednosti. Jak zdůrazňuje Ondráková (2014, s. 122), chybu není možné nechat bez reakce a je nutné zvolit pro práci s chybou vhodný přístup. Práci s chybou se ve výuce německého jazyka věnuje také Kleppinová (1998), která považuje za klíčové s chybou vhodně pracovat a využít ji jako nástroj k dalšímu učení.

Přínosy formativního hodnocení jsou v odborné literatuře spojovány s vyšší motivací žáků, rozvojem metakognitivních strategií, posílením odpovědnosti za vlastní učení a celkovým zlepšením výsledků (Black & Wiliam, 2009; Chappuis a kol., 2009). Laufková a Starý (2016, s. 11) uvádějí, že formativní hodnocení zlepšuje proces učení tím, že podporuje formování postojů, hodnot a chování žáků, a mělo by proto být nedílnou součástí moderní výuky. Ve výuce cizích jazyků pak tento přístup umožňuje cíleně podporovat rozvoj komunikačních dovedností a zohledňovat individuální potřeby žáků.

2 Metodologie výzkumu

Výzkumná metodologie byla koncipována jako kvalitativní případová studie, jejímž primárním cílem bylo hloubkové prozkoumání vlivu formativního hodnocení na rozvoj komunikační kompetence žáků v hodinách německého jazyka. Tento přístup byl zvolen pro svou schopnost detailně analyzovat studovaný jev v jeho přirozeném kontextu, tedy v reálném prostředí třídy. V souladu s principy případové studie (Švaříček a Šeďová, 2007; Sedláček, 2014 in Švaříček a Šeďová, 2007) bylo cílem získat komplexní obraz o tom, jak formativní hodnocení ovlivňuje rozvoj produktivních řečových dovedností žáků třetího ročníku vybrané střední školy. Flexibilita případové studie umožnila integraci různých metod sběru dat a následnou interpretaci všech získaných výsledků jako uceleného celku.

Pro sběr dat byly využity tři hlavní metody: systematické pozorování deseti hodin výuky německého jazyka, rozhovory se žáky a analýza jejich písemných výstupů. Kombinace těchto metod vytvořila triangulační základ pro validní a spolehlivé získávání dat, což je klíčové pro kvalitativní výzkum (Čáp & Mareš, 2001).

Pozorování probíhalo přímo v hodinách německého jazyka ve třídě třetího ročníku ve skupině čítající 15 žáků.

Výzkum probíhal v těchto krocích:

1. Rozhovor se žáky před zahájením pozorování výuky, který zjišťoval aktuální úroveň komunikačních dovedností žáků na aktuálně probíraná témata (volný

čas a sport). Žáci vedli s výzkumníkem pořízený rozhovor na zadané téma v německém jazyce v rozsahu cca 5 minut. Rozhovor byl nahráván a následně analyzována jazyková struktura projevu.

2. Pozorování výuky s prvky formativního hodnocení. Vyučující cíleně připravila vyučovací hodiny tak, aby byly v hodině využity různé vhodné techniky formativního hodnocení (v každé hodině byla plánovaně zařazena alespoň jedna aktivita s formativním prvkem – např. reflektivní dotazník, vrstevnické hodnocení, ABCD lístečky, psaní odpovědí na mazací tabulky, exitky – ústní či písemná reflexe na konci každé hodiny prostřednictvím Padletu či Google Forms, kdy žáci využívali jednoduché formuláře s hodnotící škálou typu „co se mi dnes dařilo" a „co chci zlepšit aj.). Výuka byla vedena interaktivně s důrazem na aktivní zapojení všech žáků. Učitelka se soustředila na rozvoj jazykové sebedůvěry, podporu spolupráce a vytváření bezpečného prostředí, kde je chyba vnímána jako přirozená součást učení. Mezi klíčové strategie patřila okamžitá zpětná vazba od učitele po každé aktivitě, pravidelné sebehodnocení prostřednictvím formulářů a reflexí během rozhovorů simulujících běžné komunikační situace, vrstevnické hodnocení při prezentacích ve dvojicích, které probíhalo na základě hodnoticích formulářů, a sběr důkazů o učení prostřednictvím testů, propustek nebo aktivit s mazacími tabulkami. Důležitým faktorem ovlivňujícím proces výuky bylo také průběžné stanovování dílčích cílů a jejich vyhodnocování na základě reflexe důkazů o učení vyučující i žáky. Tyto principy byly uplatňovány v průběhu všech vyučovacích hodin. Ke každé sledované hodině byl vyhotoven pozorovací arch, který byl po skončení hodiny konzultován s vyučující s cílem identifikace klíčových momentů ovlivněných užitím technik formativního hodnocení. Pozorování probíhalo v jedné konkrétní skupině žáků třetího ročníku ve výuce německého jazyka v období říjen – listopad 2024.
3. Vyhodnocení písemné produkce žáků. Cílem bylo jednak zjistit, zda jsou žáci schopni adekvátní reflexe a zpětné vazby, jednak identifikovat pokrok v rozvoji písemného projevu žáků. Žáci měli za úkol napsat krátké texty, například pozvánku na oslavu, plán vlastních volnočasových aktivit na následující týden, stručné písemné reakce na otázku či tvrzení spolužáka aj. Písemné výstupy žáků byly vyhodnocovány jak na základě vrstevnického hodnocení, tak i následně výzkumníkem. Tyto výstupy poskytly konkrétní důkazy o úrovni zvládnutí probíraného učiva v písemném projevu.
4. Rozhovor se žáky po ukončení pozorování výuky, jehož cílem bylo opět identifikovat aktuální úroveň komunikačních dovedností žáků. Žáci dostali identické zadání jako u vstupního rozhovoru, vedli s výzkumníkem pořízený rozhovor v německém jazyce na probírané téma. Realizace a vyhodnocení probíhalo identicky jako v kroku 1.

5. Analýza, porovnání a syntéza získaných dat ze vstupního a výstupního rozhovoru, pozorování výuky a vyhodnocení písemných prací žáků. Analýza dat probíhala do jisté míry iterativně a víceúrovňově. Každá ze sběrných metod byla nejprve vyhodnocena samostatně, což umožnilo identifikovat specifické vzorce a trendy v rámci každého datového souboru. Následně byly hledány souvislosti a korelace mezi formativním hodnocením, aktivitou žáků a prokazatelným zlepšením jejich komunikačních dovedností. Tento integrovaný přístup k analýze dat umožnil hlubší porozumění komplexním interakcím a mechanismům, které se podílejí na efektivitě formativního hodnocení v praxi.

3 Výsledky výzkumu

Následující část se věnuje detailnímu zhodnocení vlivu formativního hodnocení na rozvoj komunikačních dovedností žáků, vyhodnocuje, jak různé formy zpětné vazby a práce s důkazy o učení přispěly ke zlepšení mluveného i psaného projevu, které techniky či nástroje se ukázaly jako nejúčinnější a jaké výhody či omezení byly během výzkumu identifikovány.

1. Vliv formativního hodnocení na rozvoj produktivních řečových dovedností
Výzkum jednoznačně potvrdil pozitivní vliv formativního hodnocení na zlepšení mluveného i psaného projevu žáků v německém jazyce. Konkretizuje to výrazné snížení počtu chyb v závěrečných rozhovorech z 32 na 17 (pokles o 47 %), přičemž největší zlepšení bylo zaznamenáno v oblasti slovosledu (pokles chyb z 6 na 3). Žáci v sebereflexi uvedli, že se cítí jistější a méně se obávají chyb, což podpořilo jejich ochotu aktivně komunikovat.

2. Přínosy různých forem zpětné vazby a důkazů o učení
Formativní hodnocení bylo efektivně realizováno prostřednictvím kombinace zpětné vazby – okamžitého komentáře učitele, sebehodnocení, vrstevnického hodnocení a sběru důkazů o učení (např. propustky, mazací tabulky, ABCD kartičky). Tyto nástroje umožnily v reálném čase identifikovat slabé stránky a rychle na ně reagovat, což vedlo k cílenému procvičování a postupnému upevňování správných jazykových struktur, zejména v problematických oblastech slovní zásoby, slovosledu a členů. Role-play aktivity s průběžnou zpětnou vazbou přispěly k rozvoji spontánní komunikace a zvýšení sebevědomí žáků.

3. Identifikace vhodných technik formativního hodnocení
Nejefektivnější formou podpory pokroku žáků se ukázaly být role-play aktivity, které simulovaly reálné komunikační situace a postupně vedly k plynulosti

a schopnosti improvizace bez přípravy. Zároveň byly úspěšné také techniky, které umožňovaly průběžné sledování chyb a okamžitou zpětnou vazbu (mazací tabulky, ABCD kartičky, propustky), které žákům pomáhaly lépe si uvědomovat chyby a rozvíjet samostatnost v učení. Tyto techniky lze bez větších časových nároků začlenit do běžné výuky.

4. Přínosy a omezení formativního hodnocení ve výuce

Výsledky potvrdily, že formativní hodnocení výrazně přispívá ke zvýšení motivace, sebevědomí a jazykové přesnosti žáků. Dlouhodobě pomáhá učiteli lépe individualizovat výuku a plánovat ji podle aktuálních potřeb třídy. Mezi omezení patří zejména potřeba časové flexibility a nutnost pečlivé přípravy ze strany učitele, aby bylo možné efektivně poskytovat zpětnou vazbu a správně vyhodnocovat důkazy o učení. Občasnou únavu či sníženou pozornost žáků je možné kompenzovat úpravou aktivit a rytmu hodin.

V rámci našeho šetření byla chybovost sledována systematicky a rozdělena do několika kategorií podle jazykových jevů, které se ukázaly jako nejproblematičtější: předložky, spojky, slovní zásoba, slovesné vazby, zájmena, členy a nedokončené věty. Chyby byly zaznamenávány jak v písemných úlohách (např. závěrečný test či tvorba čtyř vět), tak v mluvených projevech, především během rozhovorů, které byly nahrávány a následně přepisovány.

V první fázi rozhovorů, které probíhaly na začátku výzkumu, byla zjišťována přibližná úroveň komunikačních dovedností žáků. Cílem rozhovorů nebylo získat odpovědi na všechny připravené otázky, ale udělat si představu o tom, jakou mají žáci slovní zásobu, jak se dokážou vyjadřovat, jak zvládají stavbu vět a zda ovládají základní gramatická pravidla. Hlavní důraz byl však kladen na spontánnost projevu. Na základě výsledků těchto rozhovorů byly následně nastaveny další aktivity tak, aby odpovídaly jazykové úrovni žáků a umožnily sledovat jejich pokrok. V této fázi žáci nejvíce chybovali v oblasti slovní zásoby (7), slovosledu (6) a zájmen (4). Je však důležité podotknout, že jazyková chybovost nebyla v této fázi analyzována s takovou mírou podrobnosti jako v ostatních částech výzkumu. Sloužila spíše jako doplňkový ukazatel. Hlavní pozornost byla věnována plynulosti mluveného projevu, a to z důvodu snahy posoudit, do jaké míry jsou žáci schopni samostatně a srozumitelně vyjadřovat své myšlenky v reálné komunikační situaci. Ve druhé fázi rozhovorů žáci nejvíce chybovali v oblasti slovní zásoby (6), slovosledu (3) a přídavných jmen (3).

Mezi říjnovými a listopadovými rozhovory došlo k výraznému snížení chybovosti, kdy celkový počet chyb klesl téměř o polovinu (z 32 na 17), přičemž největší zlepšení bylo zaznamenáno v oblasti slovosledu (z 6 na 3 chyby). Chyby jako nesprávné užití členů či zájmen, které se v říjnu objevily, v listopadu zcela

vymizely. Nutno dodat, že zlepšení bylo částečně výsledkem individualizovaného přístupu v aktivitách, které byly cíleně přizpůsobeny na základě analýzy individuálních chyb každého žáka. Je pravděpodobné, že částečné snížení chybovosti mohlo být ovlivněno také opakováním podobného typu rozhovoru. Na druhou stranu, žáci nepracovali s předem připravenými texty a otázky nebyly vždy totožné, což minimalizuje možnost pouhého nácviku. Zlepšení se navíc projevilo nejen v přesnosti, ale i v plynulosti projevu, což naznačuje skutečný posun v úrovni komunikační kompetence.

Jednou z klíčových metod, které byly účelně zařazeny s cílem připravit žáky na závěrečné rozhovory, byly role-play aktivity. Jejich hlavním cílem bylo podpořit schopnost žáků reagovat spontánně v autentických komunikačních situacích a zároveň cíleně procvičit jazykové jevy, které se v předchozích fázích ukázaly jako problematické. Metoda byla promyšleně navržena jako třífázový proces se stupňující se obtížností, který žákům umožnil postupně si osvojit dovednosti potřebné pro přirozený mluvený projev – od částečně připravených scének ve dvojicích až po zcela improvizovanou skupinovou komunikaci v kruhu, kde žáci navazovali jeden na druhého a společně vytvářeli smysluplný rozhovor.

V první fázi měli žáci k dispozici několik minut na přípravu krátkých scének (např. reklamace v hotelu, objednávání jídla), což jim pomohlo zformulovat klíčové fráze a ujasnit si slovní zásobu. Ve druhé fázi probíhala interakce v rámci celé třídy, přičemž důraz byl kladen na přirozené a okamžité reakce v rámci známého tématu, kterým bylo organizování rodinné oslavy. Žáci měli k dispozici základní body a klíčová slova napsaná na tabuli, která jim pomáhala společně strukturovat a vést skupinový rozhovor. Třetí fáze probíhala rovněž v rámci celé třídy, kdy žáci opět reagovali bez jakékoli přípravy v kruhu na téma organizování sportovní události.

Toto téma se následně objevilo také v závěrečném rozhovoru, přičemž žáci ani tentokrát neznali zadání předem. Přesto dokázali pohotově reagovat, využívat osvojenou slovní zásobu a komunikovat s větší jistotou a plynulostí.

Lze tedy říci, že právě prostřednictvím gradovaných role-play aktivit si žáci během výzkumu osvojili dovednosti, které pak byli schopni přirozeně uplatnit v závěrečném rozhovoru. Metoda tak přispěla nejen ke snížení chybovosti, ale především k rozvoji autentické, pohotové a funkční komunikace v cizím jazyce. Žáci si dávali zpětnou vazbu následně sami mezi sebou, zároveň ji také získávali od vyučující, která je obcházela. V případě výuky v jazykové laboratoři, kde mohl být rozhovor nahráván, získali žáci zpětnou vazbu písemně následně všichni od vyučující a rozhovor si mohli poslechnout.

Další metodou v oblasti psaného projevu, která přispěla ke zlepšení gramatiky, zejména slovosledu při použití spojek, bylo dvoufázové psaní čtyř vět. Žáci tuto

úlohu plnili dvakrát s několika dny odstupu, což umožnilo sledovat jejich pokrok. Věty měly podobnou strukturu a zaměřovaly se na správné používání spojek a slovosledu, zároveň se věnovaly slovní zásobě z témat sportu a rodiny. Výzkumník veškerou písemnou produkci průběžně sledoval, procházel, opravoval a vysvětloval chyby a jejich příčiny.

Analýza čtyř vět, které žáci napsali v říjnu a listopadu, ukázala výrazný pokles chybovosti. Konkrétně u vět z 7. 11. došlo k významnému snížení počtu chyb ve slovní zásobě, a to z 19 na 8. Kategorie nedokončených vět, která se v říjnu objevovala, v listopadu zcela zmizela. Chybovost v užívání členů zůstala beze změny. Nově se objevily chyby v oblasti předložek (např. *an* místo *für* ve větě *Mit wem trainierst du an das nächste Rennen?*) a mírně vzrostla chybovost v užívání spojek (z 3 na 5). V této kategorii žáci často zaměňovali příslovce *„trotzdem“* za spojku *„obwohl“*, což vedlo k nesprávnému slovosledu (*„trotzdem es regnet“*).

Vedle rozhovorů, písemných vět a role-play aktivit, které díky své vícefázové struktuře umožnily sledování pokroku žáků, byly do analýzy zahrnuty také propustky a závěrečný test. Propustky představovaly klíčový nástroj formativního hodnocení – sloužily jako systematický sběr důkazů o učení, kdy žáci měli například na konci hodiny za úkol napsat větu se spojkou *„weil“*. Chyby byly analyzovány a následně anonymně prezentovány žákům k společné opravě a reflexi.

Závěrečný test, který žáci nečekali, zahrnoval všechny dosud probírané gramatické jevy a obsahoval úkoly jako překlad vět, určování správného slovosledu, překlad slovíček a volný popis oblíbeného sportu. Test poskytl objektivní zpětnou vazbu o zvládnutí klíčových gramatických oblastí, zejména slovosledu a spojek. Výsledky ukázaly, že slovosled zůstává nejnáročnější, zatímco volné psaní prokázalo schopnost žáků samostatně vyjadřovat myšlenky a využívat novou slovní zásobu.

Závěrečné rozhovory s žáky a analýza jejich výstupů potvrdily, že formativní hodnocení přispělo ke zvýšení jejich aktivity i k větší jazykové sebejistotě. Většina žáků popsala výuku jako srozumitelnější a užitečnější než dříve. Někteří uváděli, že díky pravidelné reflexi lépe chápou vlastní chyby a mají větší motivaci se zlepšovat. Učitelka zároveň získala nové podněty k úpravě výuky – např. větší prostor pro individuální volbu tempa nebo typ zpětné vazby. Celkově se potvrdilo, že promyšlené využití formativního hodnocení podporuje nejen rozvoj jazykových dovedností, ale i celkovou kvalitu výukového procesu.

4 Doporučení do praxe

Z hlediska praktické aplikace ve výuce německého jazyka na střední škole lze na základě výzkumu doporučit několik konkrétních postupů. Přínosné je zařazení krátkých individuálních rozhovorů mezi učitelem a žákem, ideálně na začátku

a na konci školního roku či tematického celku. Tyto rozhovory umožňují sledovat pokrok každého žáka, poskytovat cílenou zpětnou vazbu k výslovnosti, plynulosti projevu či jazykové správnosti a reflektovat dosahování osobních cílů, například porozumění písničkám nebo úspěšnou realizaci simulovaných rozhovorů. Současně mají motivační charakter a podporují individualizaci výuky. Pokrok je možné sledovat pomocí poznámek či hodnotících škál, přičemž důležitá je okamžitá zpětná vazba.

Klíčovým prvkem je zapojení žáků do sebehodnocení, které podporuje uvědomění si vlastních silných a slabých stránek, metakognici i vnitřní motivaci k učení. Vzhledem k univerzálnosti této dovednosti probíhá sebehodnocení většinou v českém jazyce; u pokročilejších žáků může být realizováno i v němčině.

Propustky, mazací tabulky či ABCD kartičky představují praktické nástroje, které mohou ve výuce cizího jazyka efektivně podporovat principy formativního hodnocení. Umožňují učiteli rychle získat přehled o tom, jak žáci porozuměli probíranému učivu, a současně aktivizují všechny žáky ve třídě. Například tzv. propustky (*exit tickets*) poskytují učiteli okamžitou zpětnou vazbu o úrovni porozumění – žáci na konci hodiny stručně písemně reflektují, co nového se naučili nebo s čím mají ještě potíže. Tím se posiluje jejich sebereflexe i schopnost řídit vlastní učení.

Mazací tabulky či ABCD kartičky pak umožňují rychlou a interaktivní kontrolu porozumění během výuky. Žáci na základě položené otázky okamžitě zvednou tabulku nebo kartičku se zvolenou odpovědí, což učiteli dává jasný přehled o tom, zda může pokračovat dál, nebo je třeba látku zopakovat či vysvětlit jinak. Tyto techniky nejenže poskytují důležité důkazy o učení, ale zároveň snižují obavy z chyb, protože odpovědi jsou sdíleny hromadně a anonymizovaně. V cizojazyčné výuce takové aktivity podporují motivaci žáků, rozvíjejí jejich jazykovou pohotovost a zároveň vytvářejí bezpečné prostředí, kde je chybování chápáno jako přirozená součást procesu učení.

Autentické komunikační situace, jako jsou simulované dialogy a role-play aktivity (např. objednávka v restauraci nebo rezervace ubytování), umožnily žákům prakticky používat jazyk v reálném kontextu. Díky formativnímu hodnocení během těchto aktivit – tedy průběžné zpětné vazbě od učitele i spolužáků – mohli žáci lépe pochopit své silné stránky i oblasti k dalšímu zlepšení. Žáci sami ve zpětné vazbě oceňovali, že jim taková forma výuky pomáhá lépe se připravit na skutečné situace a cítí se díky ní jistější a motivovanější k aktivní komunikaci v cílovém jazyce.

Závěr

Aplikace principů formativního hodnocení směřující k rozvoji komunikační kompetence v cizím jazyce musí být založená na pravidelné práci se zpětnou vazbou,

sběru důkazů o učení, vzájemném hodnocení, sebehodnocení a stanovování cílů s jasnými kritérii úspěchu. Digitální nástroje mohou tuto aplikaci velmi usnadnit a obohatit průběh vyučovací hodiny. Výzkum potvrdil, že formativní hodnocení lze úspěšně integrovat do běžné výuky německého jazyka bez nutnosti zásadních změn nebo výrazného navýšení časové dotace. Je však třeba počítat s tím, že pokud učitel vstupuje do zcela nové třídy, kde žáky nezná, je začátek procesu náročnější. První hodiny je třeba věnovat nejen navázání vztahu a vytvoření příjemného a bezpečného třídního klimatu, ale také mapování jazykových dovedností žáků. Teprve na základě těchto zjištění lze efektivně plánovat výuku a cíleně volit vhodné formativní postupy. Přínosy byly patrné pro žáky i učitele, přestože se objevily drobné obtíže, jako je například únava žáků. Role-play aktivity se ukázaly jako nejefektivnější pro rozvoj komunikace díky zapojení celé třídy, zatímco ABCD kartičky a mazací tabulky byly nejúčinnějšími nástroji pro okamžitou adaptaci výuky dle aktuálních znalostí a dovedností žáků, tedy pro získání zpětné vazby v reálném čase. Z jazykového hlediska největší potíže žákům činila slovní zásoba, zejména sportovní terminologie. Žáci například nesprávně používali slovo „*der Sportler*", které nahrazovali nepřesnými výrazy jako „**Sportmann*" či „**Sportlicher*". Často se také vyskytovala chybná pravopisná podoba slovesa „*trainieren*", která byla zaznamenána ve formě „**treiniren*". Další chybou bylo nevhodné používání podstatných jmen označujících sportovní aktivity – místo správného tvaru „*Sportaktivitäten*" žáci uváděli například „**Sportaktivitet*". Nejčastějšími problémy v této oblasti byly buď úplná neznalost příslušné slovní zásoby, komolení slov nebo nadužívání anglicismů.

I přes identifikované výzvy poskytují výsledky tohoto výzkumu zjištění, která je možné dále zkoumat a nabízí nové možnosti pro zlepšení výukových strategií a efektivnější uplatňování komunikačních dovedností v praxi, především rozvoj komunikační kompetence.

Literatura

BLACK, P. – WILIAM, D. (2009): Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly: Journal of personnel evaluation in education), 2009, roč. 21, č. 1, s. 5–31.

ČÁP, J. –MAREŠ, J. (2001): *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál.

CHAPPUIS, S. – CHAPPUIS, J. – STIGGINS, R. (2009): Keys to quality. *Quest,* roč. 67, č.3, s. 14–19.

CHODĚRA, R. (2013): *Didaktika cizích jazyků.* Praha: Academia.

KLEPPIN, K. (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19*. Berlin: Langenscheidt.

KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R. (2009): *Hodnocení žáků.* Praha: Grada.
KOŠŤÁLOVÁ, H. et al. (2008): *Hodnocení: důvěra, dialog, růst.* Praha: SKAV.
LAUFKOVÁ, V. – STARÝ, K. (2016): *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
LAUFKOVÁ, V. (2017): Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika* [online]., č. 2. [cit. 2025-06-15]. Dostupné z: https://doi.org/10.14712/23362189.2017.424
MŠMT. (2020): *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 68–43–M/01 Veřejnosprávní činnost*. Praha: NÚOV [online]. [cit. 2025-09-16]. Dostupné z: https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/
MŠMT. (2020): *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT.
MŠMT. (2025): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Obecné části* [online]. [cit. 2025-09-17]. Dostupné z: https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/obecne-casti#6-pojeti-hodnoceni-zaku
ONDRÁKOVÁ, J. (2014): Chyba a výuka cizích jazyků. Hradec Králové: Gaudeamus.
RADA EVROPY. (2002): Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc: Univerzita Palackého.
RADA EVROPY. (2020): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume [online]. Council of Europe Publishing, Strasbourg. [cit. 2025-09-16]. Dostupné z: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4
ROZBOUDOVÁ, L. – KONEČNÝ, J. (2021): Sovremennaja didaktika russkogo jazyka kak vtorogo inostrannogo: Izbrannyje aspekty obučenija russkomu jazyku v češskoj obrazovatelnoj srede. Praha: Karolinum.
SEDLÁČEK, M. (2007): Případová studie. 2014 in ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.
SLAVÍK, J. (1999): *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi.* Praha: Portál.
ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĎOVÁ, K. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.
WILIAM, D. – LEAHY, S. (2020): *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy.* Praha: EDUkační LABoratoř.

Mgr. et Mgr. Tomáš Botlík Nuc, Ph.D.
Katedra germanistiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
tomas.botlik@pedf.cuni.cz
ORCID: 0000-0002-1688-7051

Bc. Barbora Martinčíková
Katedra germanistiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
martincikovabarbora@gmail.com
ORCID: 0009-0006-2210-6430

VÝRAZ *ONO*: UČEBNICE ČEŠTINY PRO ZŠ VERSUS ÚZUS

The expression *ono*: Czech textbooks for elementary schools versus usage

Robert Adam – Karolína Robochová

Abstrakt: *Text shrnuje výsledky výzkumu zaměřeného na užívání výrazu* ono *v současné češtině a v učebnicích českého jazyka pro základní školy. Nejprve s oporou v odborné literatuře vymezuje funkce tohoto výrazu (tvar osobního zájmena užívaný v podmětu a ve jmenné části přísudku, tvar ukazovacího zájmena, částice) a poté zjišťuje frekvenční poměry zmíněných funkcí v náhodných vzorcích z korpusů SYN2020 a ORAL2013 (300 + 300 výskytů). V další fázi se věnuje výskytům výrazu* ono *ve třech řadách učebnic ČJ pro 2.–9. ročník ZŠ. Sleduje, k čemu učebnice výraz používají a jaký obraz o jeho funkcích vykreslují. Mezi územ a učebnicovým obrazem konstatuje flagrantní rozpor a nachází několik značně nevhodných, miskoncepty vytvářejících didaktizací.*

Abstract: *The text summarizes the results of research focused on the use of the expression* ono *in contemporary Czech and in Czech language textbooks for primary schools. First, with support from professional literature, it defines the functions of this expression (the form of personal pronoun used in the subject and in the nominal part of the predicate, the form of demonstrative pronoun, particle) and then determines the frequency ratios of the mentioned functions in random samples from the SYN2020 and ORAL2013 corpora (300 + 300 occurrences). In the next phase, it focuses on the occurrences of the expression* ono *in three series of Czech textbooks for grades 2–9 of primary school. It examines what the textbooks use the expression for and what image of its functions they portray. It notes a flagrant contradiction between the usage and the textbook image and finds several very inappropriate, misconceptual didactizations.*

Klíčová slova: *výraz* ono*; analýza učebnic; mluvené a psané korpusy; zájmeno; částice; 3. osoba; jednočlenná věta*

Keywords: *the expression* ono*; textbook analysis; spoken and written corpora; pronoun; particle; 3rd person; subjectless sentence*

Úvod[1]

Při výzkumu metod a postupů, které užívají začínající studenti bohemistiky při určování morfologických kategorií sloves, bylo před časem zjištěno, že u kategorií osoby, čísla, slovesného i jmenného rodu mnozí používají výrazu *ono* jako nefunkční, zavádějící „pomůcky" (Adam, 2019). V navazujícím výzkumu metod poznávání větných členů vyšlo najevo, že studenti tento výraz vsouvají do dvojčlenných i jednočlenných vět a pokládají ho za nevyjádřený podmět, a dokonce i za původce děje (Adam, 2021/2022). Pokládali jsme proto za potřebné popsat reálné užívání tohoto výrazu v současné češtině a také zjistit, zda s ním jakožto s pomůckou pro určování ať už morfologických, nebo syntaktických kategorií pracují učebnice českého jazyka.

1. Výraz *ono* v odborné literatuře

Forma *ono* (v neformální komunikaci se běžně užívá též hlásková varianta s protetickým *v*-, tedy *vono*) přináleží podle Slovníku současné češtiny (2000, s. 246) ke třem různým lexémům. Je to a) tvar nominativu singuláru neutra osobního zájmena 3. osoby; b) tvar nominativu a akuzativu singuláru neutra ukazovacího zájmena *onen*; a c) částice s funkcí citovou nebo navazovací.

Funkcí osobního zájmena je označovat osobu (mimo mluvčího a adresáta) nebo věc, o které byla již dříve řeč nebo která se vyrozumívá z kontextu (SSČ, s. 246). Jde o zájmeno substantivní povahy (Trávníček, 1949, s. 536; MČ2, 1986, s. 84), může tedy plnit ty větněčlenské funkce, které obvykle plní substantiva; jeho nominativní tvar, o nějž nám tu jde, tak bude ve větě nejspíš fungovat jako podmět nebo jako jmenná část verbonominálního predikátu.

Osobní zájmeno 3. osoby se v češtině mnoha rysy liší od osobních zájmen 1. a 2. osoby: vyjadřuje rod (kdežto zájmena 1. a 2. os. jsou bezrodá); většinu jeho tvarů lze přiřadit k jednomu ze standardních deklinačních typů zájmen, totiž ke vzoru „náš" (kdežto zájmena 1. a 2. os. mají symetrickou deklinaci výrazně odlišnou od běžných deklinačních typů); a zastupuje substantiva (kdežto zájmena 1. a 2. osoby

[1] Článek vznikl jako shrnutí výsledků bakalářské práce Karolíny Robochové *Výraz* ono *v korpusech a v učebnicích českého jazyka*, obhájené na katedře českého jazyka PedF UK v Praze v květnu 2025 (vedoucí práce Robert Adam). V této bakalářské práci lze najít podrobný popis výzkumu.

jsou primárním prostředkem, jak subjekty mluvčího a adresáta označit). Poslední z uvedených rozdílů znamená mj., že zatímco podmětem, k němuž se vztahuje přísudek obsahující sloveso v 1. nebo 2. osobě, nemůže být nic jiného než právě osobní zájmeno (Adam, 2023, s. 32), podmětem, k němuž se vztahuje přísudek obsahující sloveso ve 3. osobě, bývá zpravidla substantivum nebo nominální skupina, běžně rovněž vedlejší věta podmětná. Slovesný tvar třetí osoby se mimoto jakožto bezpříznakový používá i v přísudku jednočlenných vět, tzn. vět s predikáty, které na sebe nevážou strukturní pozici podmětu.

Demonstrativum *onen*, *ona*, *ono* slouží k vnitrotextovému odkazování (PMČ, 1995, s. 291). Na rozdíl od personalií jde o zájmeno povahy adjektivní (MČ2, 1986, s. 84) a ve větě bývá obvykle shodným přívlastkem (Trávníček, 1949, s. 536). Někdy se mimoto užívá ve dvojici se zájmenem *ten* (popř. *tento*) – společně odkazují ke dvěma jevům, zpravidla zmíněným v předchozím kontextu, popř. jen vyjadřují, že jevů je více než jeden (srov. *Mlčky postál s otcem, prohlížel to i ono, poklepal sem tam hůlečkou*, PSJČ, 1938–1940, s. 1067). Ve spojení *to – ono* (*to i ono*, *to či ono*, *to a ono*, *chvíli to – chvíli ono* apod.) ztrácí demonstrativum někdy svou adjektivní povahu, resp. celé spojení může plnit substantivní větněčlenské funkce.

Částice *ono* (pro potřeby tohoto článku nepovažujeme za nezbytné rozlišovat její funkci navazovací a citovou) je synsémantikum, není větným členem a ve větě není nutná strukturně ani funkčně (Štícha, 2003, s. 570). Nezastupuje jméno a neodkazuje k dříve zmíněným osobám nebo věcem. Skutečnost, že vznikla ze zájmena ve tvaru nominativu singuláru neutra a má s ním touž formu, vede k jejímu chápání jako zdánlivého podmětu (Jedlička, Rejmánková a Formánková, 1970, s. 96). Zdánlivý podmět se může vyskytovat jak ve větách s vyjádřeným podmětem (SSČ uvádí větu *Ono se tam asi něco stalo* s podmětem *něco*), tak i ve větách jednočlenných (SSČ uvádí příklady *Ono prší!* a *Ono mu nebylo dobře*). Detailní syntakticko-sémantickou analýzu užívání částice *ono* podala Kolářová (2005).

2. Výraz *ono* v psaném i mluveném korpusu

Výzkum úzu, reprezentovaného jazykovými korpusy Českého národního korpusu, nám zodpoví otázku, jaké jsou frekvenční poměry personalia, demonstrativa a částice *ono*. Výzkum jsme provedli v rozhraní Kontext a zajímalo nás užívání formy *ono/vono* jak v písemné, tak ve zvukové komunikaci. Z psaných korpusů jsme zvolili synchronní korpus SYN2020, který obsahuje ve vyrovnaném poměru tištěné texty beletristické, oborové (odborné) a publicistické. Celkový počet pozic (tokenů) v korpusu SYN2020 je 121 826 797 (Wiki ČNK). Při položení dotazu *ono|vono* s výchozím atributem „word" bylo nalezeno celkem 4 096 výskytů, z nichž jsme vytvořili náhodný vzorek o velikosti 300 výskytů. Dále jsme použili korpus

ORAL2013, který je složen z 835 nahrávek autentických spontánních neformálních dialogů z celého území České republiky (celkem 2544 mluvčích) (Wiki ČNK). Položili jsme identický dotaz a z celkového počtu 3609 výskytů jsme opět vytvořili náhodný vzorek 300 výskytů. Při vyhledávání pomocí atributu „word" jsme ponechali stranou výskyty s velkým počátečním písmenem. V korpusu ORAL2013 se počátky větných celků velkým písmenem nevyznačují; v korpusu SYN2020 však mohlo dojít vynecháním výskytů na počátku větného celku k dílčímu zkreslení výsledků (viz níže).

Náhodný vzorek z korpusu ORAL2013 obsahoval 94 výskytů varianty *ono* (31,3 %) a 206 výskytů varianty *vono* (68,67 %). Ve vzorku nebyl ani jediný doklad demonstrativa (*ono* jako tvar zájmena *onen*), což vzhledem ke knižnímu stylovému příznaku zájmena *onen* není příliš překvapivý výsledek. Výskytů výrazu *ono* v částicové platnosti bylo ve vzorku 263 (to je plných 87,67 %). Doklad *Vancouver jo to je vono to asi chviličku ještě potrvá než to rozkouše* by bylo možno interpretovat jako obsahující frazém *to je vono*, nicméně podle poslechu, který mluvený korpus umožňuje, jsme výraz *vono* určili jako částici. 27 výskyty (9 %) byl zastoupen frazém *to je ono* (*to bude vono*, *to nebylo vono* apod.), v němž je výraz *ono* osobním zájmenem a má větněčlenskou funkci jmenné části přísudku. Platnost osobního zájmena v podmětu mělo ve vzorku jen 9 výskytů (tj. 3 %). Z toho dvakrát odkazoval výraz *ono* k živému referentu (k *dítěti* a *zvířátku*) a sedmkrát k neživému objektu, například k *topení* nebo *tričku*. Jeden výskyt zůstal nezařazen (*Pře ono za**, kde hvězdička značí nedokončenou výpověď) – sdělení je příliš nesrozumitelné, a to i po poslechu jeho kontextu.

Poměr variant *ono* a *vono* v korpusu veřejných tištěných textů SYN2020 byl opačný než v korpusu neformálních dialogů: konkrétně 293 : 7. Protože formální jazyk je sémanticky bohatší než jazyk spontánních neformálních dialogů, nepřekvapí, že jsme ve vzorku 300 dokladů z korpusu SYN2020 stanovili více kategorií než v korpusu mluveném. Platnost ukazovacího zájmena mělo ve vzorku z korpusu SYN2020 98 dokladů (tj. 32,67 %): dvacet z nich představovalo strukturu *to – ono* (*jak to či ono bude*; *chvíli platí to, chvíli ono*; *víte, že dělá to a nedělá ono* apod.) a zbylých 78 bylo užito samostatně v přívlastku (např. *aby ono tajemství nešířil*; *po níž jel ono ráno*; *nikdy bychom ono místo nebyli našli*). V 88 případech (29,33 %) bylo *ono/vono* užito jako částice (např. *ono zase o kdovíjaké trable nejde*; *ono je těžké být bratrem svému synovi*; *ono takové rajče utržené na zahrádce…*), z toho v 60 ve spojení s podmětem *to* (např. *ono je to ještě složitější*; *ono to tak horké nebude*). 84 výskyty (28 %) je zastoupena konstrukce *to je ono* s osobním zájmenem ve jmenné části přísudku (*od infarktu to už není ono*; *pořád to nebylo ono*; apod.). Platnost osobního zájmena v podmětu měl výraz *ono* ve 26 případech (9 %), z toho 14× odkazoval k referentu neživému (např. *slunci*, *kolečku*, *mléku*

nebo *bušení*) a 12× k živému (nejčastěji k *dítěti*, dále ke *zvířeti* nebo *stvoření*). Tři doklady ze vzorku obsahovaly *ono* substantivizované (s významem filozofického pojmu), které může být rozvito shodným přívlastkem nebo přívlastkovou větou: jde o spojení *ono, které nemá s já ani ty žádné přímé spojení* (substantivizovaná zájmena, jak je vidět, se skloňují jinak než zájmena osobní); *všudypřítomné ono je všude tam*; (titul knihy) *Já a ono*. Jeden doklad zůstal i zde neurčen, tentokrát jde o poezii: *předem smrt cosi květin a ono anděla*. (Pokud by součástí vzorku byly i doklady s velkým počátečním písmenem, patrně by se mírně zvýšilo zastoupení částice, popř. i osobního zájmena v podmětu.)

Pokud bychom oba vzorky sečetli, zjistili bychom, že výraz *ono* se nejčastěji (zejména, ale nejen v neformální komunikaci) vyskytuje v platnosti částice (351 dokladů, tedy zřetelně více než polovina z celkového počtu 600 zkoumaných užití); výrazně méně častá je platnost osobního zájmena ve jmenné části přísudku, vztahující se k zájmennému podmětu *to* (111 dokladů); výhradně ve formálních textech se *ono* nachází relativně často též v platnosti demonstrativa (*onen*, *ona*, *ono*) sloužícího k vnitrotextovému odkazování (88 dokladů); výrazně řídčeji (ve srovnání s částicí jde o méně než desetinovou frekvenci!) má výraz *ono* platnost osobního zájmena v podmětu (35 dokladů); a zcela okrajově vystupuje v platnosti substantiva.

3. Výraz *ono* v učebnicích češtiny pro základní školy

Abychom zjistili, jaké informace – ať už explicitní, nebo implicitní – o funkcích a užívání výrazu *ono* žákům základních škol podávají a jak s daným výrazem pracují učebnice českého jazyka, provedli jsme obsahovou analýzu tří běžně užívaných řad učebnic, a to od nakladatelství Alter, Fraus a Nová škola. Vyhledali jsme veškeré výskyty výrazu *ono* (ve výkladu, ve výchozích textech i ve cvičeních) v učebnicích pro 2.–9. ročník (v 1. ročníku ZŠ je součástí všech tří učebnicových řad namísto učebnice slabikář). V následujících pasážích shrnujeme výsledky výzkumu, přičemž jednotlivé učebnice označujeme písmenem, které identifikuje nakladatelství, a číslem, které identifikuje ročník (např. N8 znamená učebnici pro 8. ročník od nakladatelství Nová škola).

Částice *ono* je v jazykovém materiálu přítomna ve všech třech učebnicových řadách (ve výchozích textech i ve cvičeních) opakovaně. Explicitně na ni však upozorňuje pouze N7: tabulka na s. 41 ukazuje, že některá slova jsou v různých případech různými slovními druhy, a *ono* je označeno jako částice ve větě *To/Ono prší*; informace však není dále nijak rozvíjena. V A4 je *ono* použito na s. 9 v následující větě: *Však ono to půjde – byť třeba ne tak rychle.* K textu je připojen mj. úkol *Podle zásobníku informací ze str. 9–10 si zopakujte názvy všech deseti slovních*

druhů a vyhledejte v úvodním textu po jednom slovu ke každému z nich. (nápověda: Částice je zde např. slovo však.). Na základě tabulky ze strany 10 žáci patrně zařadí *ono* mylně mezi zájmena.

Konstrukci *to je ono* s osobním zájmenem ve jmenné části přísudku lze najít ve dvou učebnicových řadách. V A7 se vyskytuje na s. 21 ve cvičení na tvary zájmena *já* (*Říkali, že beze ___ to nebude ono, ale ___ se tam nechce*); v N5 má tato konstrukce hned dva výskyty v rámci jediného textu na s. 182, ale netýká se jí žádný výklad ani cvičení.

Ve všech třech učebnicových řadách jsou žáci informováni o tom, že mezi zájmena patří i ukazovací zájmeno *onen* (např. v A9, F5, F6, N5, N7); žádná učebnice však neuvádí, že v nominativu a akuzativu singuláru neutra má toto zájmeno tvar *ono*. Že by forma *ono* mohla být demonstrativem, se tedy žáci z učebnic nedozvědí. Příklady takového užití se objevují v N9 v kapitole věnované slohu (v jednom výchozím textu je *ono* v přívlastku, v jiném v konstrukci *ani to, ani ono*), ale nejsou nijak reflektovány.

Výraz *ono* se nicméně v učebnicích češtiny pro ZŠ vyskytuje víc než hojně. Všechny tři řady ho totiž chybně pokládají za samostatné osobní zájmeno, odlišné od zájmen *on* a *ona*. *Ono* tak funguje jako reprezentativní tvar domnělého lexému, bývá uváděno ve výčtech zájmen vedle slov *ten* nebo *náš*, objevuje se v zadáních cvičení typu *Doplňte tvary zájmen* on, ona *a* ono, zaměřených na tvary jiných pádů, apod. Výskyty s reprezentativní funkcí zde ponecháme stranou, poněvadž nám jde o funkce konkrétní formy *ono*.

Všechny tři analyzované učebnicové řady používají osobní zájmeno jako pomůcku – signál 3. osoby, jakýsi její nevypustitelný stálý atribut. Když se ve výkladu nebo v zadání cvičení objeví spojení *3. os*., automaticky k tomu připisují do závorek *on, ona, ono*, a to i ve vyšších ročnících, jako kdyby bylo nutno při každém užití pojmu *3. os.* znovu vysvětlovat žákům, co to je (např. A6, F3, N4). Tento postup můžeme ilustrovat např. ukázkami z A3 a A4, aby bylo jasné, s jak reálnými českými větami učebnice pracují: *bude psát (on, ona, ono)* (A3, s. 130); *(to) slunce … (ono) stoupalo* (A4, s. 118); *Převeďte do 2. os. j. č.: ono se strojilo, …, ono si vymýšlelo* (A4, s. 62). Proč nemůže v učebnici třeba *první družstvo psát* např. *co nejvíc slov na p-*? Proč *nestoupalo ranní slunce* např. *nad střechy*? Už někdy někdo v reálné komunikaci pronesl větu *Ty ses strojilo*?

N3 obsahuje v rámci výuky slovesné osoby (s. 98) cvičení, v němž mají žáci nahradit substantivní podmět osobním zájmenem; několik dalších cvičení téhož typu se objevuje v N6 na s. 74 a 75. Cvičení nejsou koncipována didakticky vhodně už jen proto, že jde o práci s větami bez kontextu; ale i kdyby byl kontext doplněn, při snaze neopakovat v sousedních větách totéž substantivum ve funkci podmětu mluvčí/pisatelé spíše než náhradu osobním zájmenem volí synonymum, opis,

hyperonymum s ukazovacím zájmenem nebo nevyjádřený podmět (ideální by ovšem bylo tyto možnosti se žáky zvažovat a srovnávat jejich účinky).

V N4 dochází k paradoxní situaci na s. 104, kde jsou v přehledu časování sloves v čase minulém připsána zájmena pouze u třetí osoby: u sloves třetí osoby přitom bývá podmětem substantivum a u sloves první a druhé osoby lze podmět vyjádřit pouze zájmenem, vhodnější by tedy bylo nerozepisovat třetí osobu, nýbrž spíše první a druhou. Pokud je ve cvičeních vůbec nutno signalizovat, že přísudek ve 3. osobě se týká neúčastníků komunikace nebo že může vyjadřovat různé rody, bylo by vhodnější uvést v nápovědě nějaká běžně užívaná a žákům blízká substantiva.

Ještě podstatně horší didaktický prohřešek je spojování výrazu *ono* s učivem o jednočlenných větách, čímž se vyznačuje učebnicová řada nakladatelství Alter. Propojování jednočlenných vět s výrazem *ono* je sice v didaktice ČJ tradováno dlouhodobě, ale jde o postup zcela nevhodný, protože žáci pak houfně slovo *ono* nesprávně interpretují jako podmět (Adam, 2019, s. 60). A7 zmiňuje *ono* v informační tabulce na straně 5, věnované větě dvojčlenné, jednočlenné a větnému ekvivalentu, kde je uvedeno, že přísudek ve větách jednočlenných je ve tvaru 3. osoby, čísla jednotného a rodu středního (*ono*), a jako příklad je uvedena věta *Míše je líp*, ačkoliv v této větě není přísudek v rodě středním.

V A8 pak je sledovaný výraz používán při popisu přísudku jednočlenných vět soustavně a je to zároveň v celé učebnici jeho jediná funkce. Na s. 6 při opakování učiva sedmého ročníku učebnice píše, že přísudek v jednočlenných větách je v neosobním tvaru, a jako příklady uvádí tyto věty: *Je mi ctí. (3. os. č. j. r. stř. – ono)*, *Petrovi se zdálo. (ono)* a *Bolí ji v krku. (ono)*. V těchto větách se výraz *ono* nevyskytuje; tvar *bolí* střední rod nevyjadřuje; přísudek *je ctí* je verbonominální, nelze o něm tedy tvrdit, že je v neosobním tvaru, leda že takový tvar obsahuje; a *Petrovi se zdálo* je neúplná věta, tedy negramatická konstrukce, protože sloveso *zdát se* netvoří věty jednočlenné, nýbrž dvojčlenné, v nichž je podmět vyjádřen buď substantivem (*Petrovi se zdálo hotové drama*), nebo zájmenem (*Petrovi se něco zdálo*), nebo vedlejší větou podmětnou (*Petrovi se zdálo, že se setmělo nějak rychle*). Autoři učebnice tedy nedokážou jednočlennou a dvojčlennou větu navzájem rozeznat a je alarmující, kolika různých chyb se dopustili na tak malém prostoru. Na s. 7 následuje nepochopitelné opakování jednočlenných vět, v nichž je do věty doplněno *ono* v závorkách (*Je mi smutno. (ono) je mi smutno.*), popř. jsou některé větné členy vypuštěny a *ono* vloženo do věty místo nich: např. *Bolí tě v zádech? (ono) tě bolí.* nebo *Venku prší. (ono) prší.* Nepravdivé tvrzení, že přísudek ve větách *Sněží* a *Bolí mě v zádech* je ve tvaru 3. osoby jednotného čísla středního rodu, se opakuje ještě na s. 17.

V F9 je mezi příklady jednočlenných vět zařazena i věta *Ono zase prší*. Ve zmíněné větě je *ono* částicí, nicméně vzhledem k tomu, že učebnice nehovoří o výrazu

ono u jednočlenných vět jako o přísudku v neosobním tvaru 3. osoby singuláru neutra (jako tomu bylo v učebnicích nakladatelství Alter), nýbrž konstatuje, že základem jednočlenné věty je slovesný tvar určitý, žáky by takové užití částice *ono* nemuselo mást.

Závěr

Obraz o funkci výrazu *ono*, podávaný učebnicemi českého jazyka pro základní školu, je ve flagrantním rozporu s reálným užíváním tohoto výrazu. O nejfrekventovanější funkci dané formy se letmo zmiňuje jediná ze tří analyzovaných učebnicových řad. Druhá a třetí nejběžnější funkce nejsou v učebnicích tematizovány, jen se v jedné, resp. ve dvou řadách objevují v textech, kde si jich žáci bez patřičné instrukce nemají šanci všimnout. Relativně okrajová funkce osobního zájmena v podmětu (6 % všech výskytů výrazu v náhodném vzorku) je zato v učebnicích vysoce nadhodnocována a je didakticky nevhodně užívána jako poznávací znamení pro přísudek ve 3. osobě singuláru neutra. Řada Alter dokonce vnucuje žákům zájmenný tvar *ono* jako „pomůcku" pro poznávání jednočlenných vět, v nichž se tento tvar nikdy nemůže objevit. Ukazuje se, že široce sdílené obtíže žáků s identifikací podmětu a některých hodnot některých morfologických kategorií mohou mít svůj původ v nevhodné didaktizaci učiva v učebnicích.

Literatura

ADAM, R. (2023): *Příručka k morfologii češtiny: výklad a cvičení s řešeními*. 4. vyd. Praha: Karolinum.

ADAM, R. (2021/2022): Slabá místa při určování větných členů. *Český jazyk a literatura*, roč. 72, č. 1, s. 20–24.

ADAM, R. (2019): Určování morfologických kategorií sloves: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, roč. 11, č. 1, s. 56–80.

JEDLIČKA, A. – REJMÁNKOVÁ, M. – FORMÁNKOVÁ, V. (1970): *Základy české stylistiky*. Praha: SPN.

KOLÁŘOVÁ, I. (2005): Výpovědi uvozené slovem *ono*, jejich hodnocení syntaktické a stylové. *Stylistyka*, roč. 14, č. 1, s. 635–649.

MČ2: KOMÁREK, M. – KOŘENSKÝ, J. – PETR, J. – VESELKOVÁ, J. (eds.) (1986): *Mluvnice češtiny 2. Tvarosloví*. Praha: Academia.

PMČ: KARLÍK, P. – NEKULA, M. – RUSÍNOVÁ, Z. (eds.) (1995): *Příruční mluvnice češtiny.* 2. vyd. Praha: NLN.

PSJČ: *Příruční slovník jazyka českého* (1938–1940). Díl III., N–O. Praha: Školní nakladatelství.

SSČ: *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (2000). Praha: Academia.
ŠTÍCHA, F. (2003): *Česko-německá srovnávací gramatika.* Praha: Argo.
TRÁVNÍČEK, F. (1949): *Mluvnice spisovné češtiny II. Skladba*. Praha: Melantrich.

Prameny

BENEŠOVÁ, L. – KŘEN, M. – WACLAWIČOVÁ, M. (2013): *ORAL2013: reprezentativní korpus neformální mluvené češtiny.* Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. [Cit. 30. 3. 2025.] Dostupný z: http://www.korpus.cz.
KŘEN, M. – CVRČEK, V. – HENYŠ, J. – HNÁTKOVÁ, M. – JELÍNEK, T. – KOCEK, J. –KOVÁŘÍKOVÁ, D. – KŘIVAN, J. – MILIČKA, J. – PETKEVIČ, V. – PROCHÁZKA, P. –SKOUMALOVÁ, H. – ŠINDLEROVÁ, J. – ŠKRABAL, M. (2020): *SYN2020: reprezentativní korpus psané češtiny.* Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. [Cit. 30. 3. 2025.] Dostupný z: http://www.korpus.cz.
Wiki Českého národního korpusu – Korpus SYN2020. [Cit. 31. 3. 2025.] Dostupné z: https://wiki.korpus.cz/doku.php/cnk:syn2020.
Wiki Českého národního korpusu – Korpus ORAL2013. [Cit. 31. 3. 2025.] Dostupné z: https://wiki.korpus.cz/doku.php/en:cnk:oral2013.

Analyzované učebnice

A2: NOVÁKOVÁ, Z. – ŠVEJDOVÁ, V. (2018): *Český jazyk pro 2. ročník*. 2. vyd. Všeň: Alter.
A3: DVORSKÝ, L. (2018): *Český jazyk pro 3. ročník*. 4. vyd. Všeň: Alter.
A4: ČECHURA, R. – HORÁČKOVÁ, M. – STAUDKOVÁ, H. (2020): *Český jazyk pro 4. ročník*. 5. vyd. Všeň: Alter.
A5: HORÁČKOVÁ, M. – STAUDKOVÁ, H. – ŠTROBLOVÁ, J. (2019): *Český jazyk pro 5. ročník*. 4. vyd. Všeň: Alter.
A6: HRDLIČKOVÁ, H., a kol. (2016): *Český jazyk 6: máme rádi češtinu*, 1. díl. Učivo o jazyce. 1. vyd. Všeň: Alter.
A7: HORÁČKOVÁ, M., a kol. (2015): *Český jazyk 7: máme rádi češtinu*, 1. díl. Učivo o jazyce. 1. vyd. Všeň: Alter.
A8: HRDLIČKOVÁ, H., a kol. (2015): *Český jazyk 8: máme rádi češtinu*, 1. díl. Učivo o jazyce. 1. vyd. Všeň: Alter.
A9: BRADÁČOVÁ, L. – HRDLIČKOVÁ, H., a kol. (2015): *Český jazyk 9: máme rádi češtinu*, 1. díl. Učivo o jazyce. 1. vyd. Všeň: Alter.
F2: BABUŠOVÁ, G. – CHLUMSKÁ, P. – KOSOVÁ, J. – NESPĚŠNÁ, V. – ŘEHÁČKOVÁ, A. (2019): *Český jazyk 2 – učebnice pro 2. ročník základní školy – nová generace*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.

F3: BABUŠOVÁ, G. – CHLUMSKÁ, P. – KOSOVÁ, J. – NESPĚŠNÁ, V. – ŘEHÁČKOVÁ, A. (2020): *Český jazyk 3 – učebnice pro 3. ročník základní školy – nová generace*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.
F4: BABUŠOVÁ, G. – KOSOVÁ, J. – NESPĚŠNÁ, V. – KUKAL, P. (2021): *Český jazyk 4 – učebnice pro 4. ročník základní školy – nová generace*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.
F5: BABUŠOVÁ, G. – KOSOVÁ, J. – NESPĚŠNÁ, V. – PÁZLEROVÁ, L. – VOKŠICKÁ, J. (2022): *Český jazyk 5 – učebnice pro 5. ročník základní školy – nová generace*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.
F6: KRAUSOVÁ, Z. – TERŠOVÁ, R. – CHÝLOVÁ, H. – PROŠEK, M. – MÁLKOVÁ, J. (2021): *Český jazyk 6 – hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia – nová generace*. 2. vyd. Plzeň: Fraus.
F7: KRAUSOVÁ, Z. – TERŠOVÁ, R. – RŮŽIČKA, P. – CHÝLOVÁ, H. – PROŠEK, M. (2021): *Český jazyk 7 – hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia – nová generace*. 2. vyd. Plzeň: Fraus.
F8: KRAUSOVÁ, Z. – PAŠKOVÁ, M. – RŮŽIČKA, P. – CHÝLOVÁ, H. – PROŠEK, M. (2021): *Český jazyk 8 – hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia – nová generace*. 2. vyd. Plzeň: Fraus.
F9: KRAUSOVÁ, Z. – PAŠKOVÁ, M. – VAŇKOVÁ, J. – RŮŽIČKA, P. – CHÝLOVÁ, H. – PROŠEK, M. (2021): *Český jazyk 9 – hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia – nová generace.* 2. vyd. Plzeň: Fraus.
N2: KONŮPKOVÁ, M. – MARKOVÁ, H. (2023): *Český jazyk 2*. 10. vyd. Brno: Nová škola.
N3: DOLEŽALOVÁ, A. B. (2013): *Český jazyk 3*. Brno: Nová škola.
N4: JANÁČKOVÁ, Z. – KIRCHNEROVÁ, I. – ONDRÁŠKOVÁ, K. (2015): *Český jazyk 4*. Brno: Nová škola – Duha.
N5: FABIÁNOVÁ, I. – KIRCHNEROVÁ, I. – JANÁČKOVÁ, Z. (2016): *Český jazyk 5*. Brno: Nová škola – Duha.
N6: MIKSOVÁ, E. – HÁJKOVÁ, J. (2013): *Český jazyk 6*. 2. vyd. Brno: Nová škola.
N7: KVAČKOVÁ, J. – JINDROVÁ, L. – LAICMANOVÁ, A. – MRÁZKOVÁ, L. – SEKOTOVÁ, Z. (2013): *Český jazyk 7*. 1. vyd. Brno: Nová škola.
N8: KVAČKOVÁ, J. – BIČANOVÁ, L. – JINDROVÁ, L. – MRÁZKOVÁ, L. (2018): *Český jazyk 8*. 3. vyd. Brno: Nová škola.
N9: KVAČKOVÁ, J. – BIČANOVÁ, L. – MRÁZKOVÁ, L. (2016): *Český jazyk 9*. 1. vyd. Brno: Nová škola.

doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.
Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK
robert.adam@ff.cuni.cz
ORCID: 0000-0001-6473-0529

Bc. Karolína Robochová
Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK
karolina.robochova@gmail.com

PROJEKTY

PROJECTS

TEXTY V DIDAKTICKÝCH TESTECH Z PERSPEKTIVY KVANTITATIVNÍ SYNTAXE

Didactic Test Texts from the Perspective of Quantitative Syntax

Michal Místecký – Lucie Radková – Žaneta Stiborská – Michaela Nogolová – Darina Hrubá

Abstrakt: *Studie se zaměřuje na kvantitativněsyntaktickou analýzu textů, které slouží k testování čtenářské gramotnosti žáků v českých didaktických testech. Rozbory jsou prováděny na korpusu textů, jež byly excerpovány z didaktických testů určených k přijímacím zkouškám do osmiletých, šestiletých a čtyřletých středoškolských oborů a z didaktického testu, který je součástí maturitní zkoušky z českého jazyka, a to za období 2019–2023. Bylo zjišťováno, zdali jsou mezi testy statisticky významné rozdíly na základě frekvence široce pojatých atributů (atr_plus), příslovečných určení (adv), apozic (apos), jmenných částí přísudku (pnom), míry subordinace (subord), průměrné délky klauze počítané v lineárních dependenčních segmentech (ACL) a průměrného počtu slov tvořících jeden lineární dependenční segment (ALDSL). Statisticky signifikantní rozdíly se projevily u indikátorů atr_plus, adv, apos a ACL, přičemž základní dělicí osa leží mezi maturitními a přijímacími testy. Nakonec byla provedena analýza hlavních komponent, která poukázala na absenci přesně vymezitelných klastrů textů. První hlavní komponenta, jež vysvětluje 37 % celkové variability, nabývá vysokých hodnot pro texty syntakticky komplexní (s vysokými hodnotami atr_plus, apos, ACL a ALDSL) a nízkých pro ty, které preferují slovesnější struktury (s vysokými hodnotami adv a subord).*

Klíčová slova: *syntax; didaktický test; kvantitativní lingvistika; analýza hlavních komponent*

Abstract: *The study focuses on the quantitative-syntactic analysis of texts used to check students' reading literacy skills in Czech didactic tests. The analyses are carried out on a corpus of texts collected from didactic tests intended for the entrance exams to eight-year, six-year and four-year secondary studies, and from a didactic test that is part of the secondary school-leaving exam*

in the Czech language ("maturita"). The covered period is 2019–2023. It is investigated whether there are statistically significant differences between the tests based on the frequency of broadly conceived attributes (atr_plus), adverbials (adv), appositions (apos), nominal parts of the predicate (pnom), degrees of subordination (subord), average lengths of clauses counted in linear dependency segments (ACL), and average numbers of words forming one linear dependency segment (ALDSL). Statistically significant differences are observed for the indicators of atr_plus, adv, apos and ACL, with the basic dividing line lying between the maturita and entrance exam tests. Finally, a principal component analysis (PCA) was conducted, which indicated the absence of clearly delineable text clusters. The first principal component, accounting for 37% of the total variance, takes on high values for syntactically complex texts (with high values of atr_plus, apos, ACL, and ALDSL) and low values for those favoring more verbal structures (with high values of adv and subord).

Keywords: *syntax; didactic test; quantitative linguistics; principal component analysis*

Korespondenční autoři: Michal Místecký, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita, Reální 5, 701 03 Ostrava, e-mail: *michal.mistecky@osu.cz*; Lucie Radková, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita, Reální 5, 701 03 Ostrava, e-mail: *lucie.radkova@osu.cz*

1. Úvod

V současné době dochází v lingvistice a didaktice českého jazyka ke dvěma paralelním trendům – jednak se rozněcuje veřejná i odborná debata nad kompozicí, zaměřením a smyslem didaktických testů z českého jazyka (srov. Štěpáník, 2018; Baumgartnerová, 2021–2022; též Kabátová, 2023; Münich, 2024; Čaban, 2024), které slouží jako přijímací zkoušky z této oblasti do příslušného cyklu středoškolského studia a v jiné formě jako testy maturitní, jednak se úspěšně rozvíjí potenciál syntaktických indikátorů jako markerů vypočitatelné složitosti textu (srov. Kubát a kol., 2021; Čech a kol., 2022; Kubát – Čech, 2024; Kubát a kol., 2024). Oba tyto trendy lze zužitkovat pro obohacení probíhající diskuse o čtenářské gramotnosti, která je jedním z pilířů komunikačního pojetí výuky českého jazyka a literatury na současných českých školách (Štěpáník, 2020). Naše studie se proto bude zaměřovat na zhodnocení syntaktické komplexity vybraných textů, které jsou součástí didaktických testů; využije metodologie kvantitativní lingvistiky, jejímiž největšími

výhodami jsou snadná replikovatelnost a intersubjektivita výsledků, které poskytuje (srov. Davidson, 2004). Ze zřetele však nebudou vypouštěny ani didaktické souvislosti našich zjištění. Studie v tomto ohledu navazuje na obdobný výzkum, realizovaný ovšem z pohledu morfologie (Místecký a kol., 2025).

Na čtenářskou náročnost budeme nahlížet prizmatem současných lingvistických metod, konkrétně prostřednictvím zmíněného přístupu založeného výhradně na kvantitativních ukazatelích, a nikoli např. z perspektivy metakognitivních procesů při čtení (viz Liptáková – Cibáková, 2013). Propojení kvantitativní lingvistiky a pedagogického výzkumu představuje v českém kontextu dosud marginální, byť potenciálně slibnou oblast. V poslední době se začaly objevovat dílčí statisticky zakotvené studie věnované evaluaci školních slohových prací (srov. Místecký – Radková, 2020; Místecký – Radková, 2021–2022) či didaktice češtiny jako cizího jazyka (srov. Nogolová a kol., 2023a; Nogolová a kol., 2023b). Opomenout nelze ani dlouhou tradici matematizace jazykové složitosti textu, jejímiž průkopníky byli v tuzemsku Průcha (1998) a Pluskal (1996), kteří své metody ovšem většinově aplikovali na učebnice. Tyto metody se však podrobně nezaměřují na syntaktickou charakteristiku textů, která je předmětem našeho zájmu v tomto článku. V kontextu světové pedagogiky je ale výše zmíněné spojení zevrubně badatelsky vytěžováno, a jsou dokonce vyvíjeny i nástroje, které mají za cíl komplexitu textu na základě vybraných ukazatelů měřit (srov. Graesser a kol., 2011; Rafatbakhsh ‐ Ahmadi, 2023).

Studie je členěna do čtyř tematických celků. Po první, úvodní pasáži následuje část druhá, ve které představíme korpus textů, které podrobujeme analýze, počítané syntaktické indikátory a statistický aparát, jejž využijeme ke srovnání testových sad mezi sebou. Celkem budou provedeny dva rozbory – základní statistický a analýza hlavních komponent. Třetí část obsahuje výsledky výpočtů a rozborů a jejich interpretace. Ve čtvrté části poukazujeme na meze využitého metodologického aparátu a naznačujeme, jakým dalším směrem by se mohlo bádání v naší oblasti ubírat.

2. Materiál a metody

Za texty, jež využíváme v naší analýze, považujeme jazykové komunikáty, které jsou součástí zadání těch úloh v didaktických testech, jež se zjevně zaměřují na čtenářskou gramotnost. Vylučujeme texty krátké (N < 100) a syntakticky nesouvislé (např. s převládajícím podílem nevětných výčtů). Za jeden text považujeme odstavce, které je třeba sestavit do smysluplného celku, a charakteristiky autorů či literárních škol. Do výzkumu zahrnujeme didaktické testy, jež tvoří přijímací zkoušky z českého jazyka do osmiletých, šestiletých a čtyřletých středoškolských studijních oborů (tyto značíme „E8“, „E6“ a „E4“; E = „entrance exam“), a matu-

ritní didaktické testy z českého jazyka (značíme „M“). Testy pokrývají období let 2019–2023 a jsou volně dostupné na stránkách Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (Cermat, 2019); složení korpusu zachycuje tabulka 1. Každému textu je dále přidělen jedinečný kód, jehož strukturu přibližuje tabulka 2.

Tabulka 1
Stavba zkoumaného korpusu v počtech textů a testů (v závorce).

	E8	E6	E4	M	celkem
2019	14 (2)	13 (2)	12 (2)	12 (2)	51 (8)
2020	6 (1)	6 (1)	6 (1)	14 (2)	32 (5)
2021	21 (4)	23 (4)	24 (4)	20 (3)	88 (15)
2022	21 (4)	23 (4)	22 (4)	13 (2)	79 (14)
2023	24 (4)	23 (4)	23 (4)	14 (2)	84 (14)
celkem	86 (15)	88 (15)	87 (15)	73 (11)	334 (56)

Tabulka 2
Struktura kódu textu. U přijímacích zkoušek jsou termíny označovány jako řádný (1) a mimořádný (2) a u maturit jako mimořádný jarní (0), jarní (1) a podzimní (2).

test	typ testu	rok	termín	pořadí termínu	pořadí textu v testu	příklad
přijímací	E8/E6/E4	2019–2023	1/2	1/2	1–7	E8_2019_1_1_2
maturitní	M	2019–2023	0/1/2	—	1–7	M_2023_1_1

Všechny texty korpusu byly podrobeny automatizovanému syntaktickému rozboru. Za tímto účelem jsme využili modelu PDT-C 1.0, který byl speciálně vypracován pro český jazyk (Hajič a kol., 2020). Přestože autoři deklarují, že se snaží přidržovat se české skladebné terminologie tak, jak byla vypracována Šmilauerem a jak je standardně vyučována na českých základních a středních školách, zároveň upozorňují na fakt, že počítačové zpracování jazyka se od ní musí nutně odlišovat, už jen z toho důvodu, že je při něm potřeba anotovat (tj. syntakticky označkovat) každé grafické slovo, včetně interpunkce (srov. Hajič a kol., 2004). Mizí tak např. přísudky složené (infinitivy, které je tvoří, jsou anotovány jako předměty), naproti tomu se šířeji chápe atribut (jsou za něj považovány např. i složky adres, ty se vztahují k určitému podstatnému jménu a rozvíjejí jej, často jako identifikační nebo lokalizační údaj;

v analytické rovině se tak za atribut může považovat například jméno ulice, číslo domu či název města – všechny dané složky plní roli rozvíjejícího členu a jako takové jsou anotovány) a posuny se objevují též u dalších větných členů.

Jednotlivé rozdíly lze exemplifikovat na grafu uvedeném na obrázku 1. Graf zachycuje syntaktickou strukturu souvětí „Když jednou odběhla nakoupit, sundal jsem z háčku klíče a zkoušel dveře skrývající tajemství odemknout". Informace o větných členech (první řádek pod daným slovem) jsou doplněny rovněž morfologickou charakteristikou (druhý řádek), která je však pro nás v tuto chvíli bezpředmětná. Jak je patrné, model přiřazuje syntaktickou značku důsledně každé grafické pozici; např. spojky podřadicí („když") jsou součástí tzv. pomocných větných členů (zde konkrétně AuxC), podobně jako předložky (AuxP). Koordinační struktury jsou označeny jako „Coord"; toto rozhodnutí umožňuje analyzovat jako jeden větněčlenský typ např. spojku „a" a spojení asyndentické (bezespoječné), kde je jako „Coord" označena čárka (např. v souvětí „přišel, posadil se a dal si večeři" jsou tak jako „Coord" označena čárka a spojka „a"). Jak už bylo uvedeno výše, přísudky („sundal", „zkoušel") jsou důsledně rozkládány (pomocné sloveso „být" je označeno jako AuxV) a je u nich rovněž zohledněn fakt, že jsou ve větě souřadně spojené (jsou označeny jako Pred_Co). Jde-li o přísudek vedlejší věty („odběhla"), pak je tento určován jako ten větný člen, kterým je zastoupena celá klauze; v našem příkladu je tedy „odběhla" určeno jako příslovečné určení (adv), protože jde o predikát vedlejší věty příslovečné.

Na základě takto vygenerovaných větných členů navrhujeme pět indikátorů, pomocí nichž budeme měřit syntaktickou komplexitu textu. Naše úvahy vycházejí jednak z výše uvedených kvantitativněsyntaktických prací, jednak z prestižních českých stylistických zdrojů (srov. Hoffmannová a kol., 2016; Cvrček a kol., 2020). Jde o tyto markery (první tři normalizujeme jejich vztažením ke všem syntakticky anotovaným pozicím):

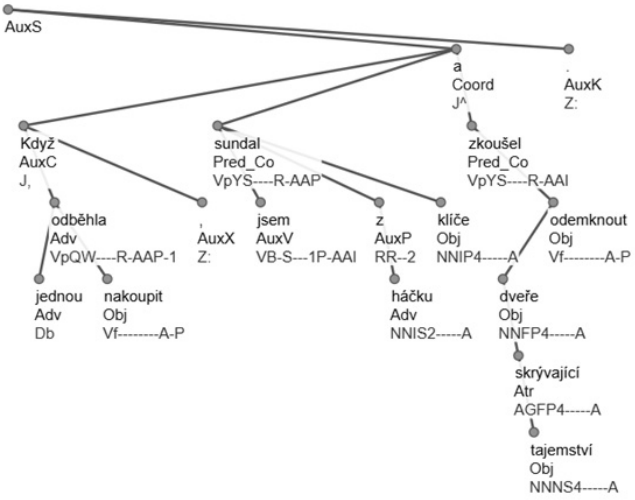
(1) rozšířená atributivita (atr_plus), která zahrnuje přívlastky („hezká dívka"; atr), přívlastky souřadně spojené („hezká a chytrá dívka"; atr_co), přívlastky, které jsou součástí apozic („postavení UK (Univerzity Karlovy)"; atr_ap), přívlastky, jež spoluutvářejí parenteze („její (neúspěšný) pokus"; atr_pa), doplňky („udělal to jako otec"; atv) a doplňky souřadně spojené („udělal to jako otec a manžel"; atv_co);

(2) frekvence příslovečných určení (adv), která zahrnují příslovečná určení („mluvil nezištně"; adv), příslovečná určení souřadně spojená („mluvil nezištně a příjemně"; adv_co), příslovečná určení v apozicích („odpoví běžným řešením: devalvací"; adv_ap) a příslovečná určení v parentezích („složil jí (na chodbě) poklonu"; adv_pa);

(3) míra apozice (apos), přičemž jako apozici chápeme uváděcí výraz, např. dvojtečku v již zmíněném spojení „odpoví běžným řešením: devalvací";

(4) frekvence jmenných částí přísudku (pnom), jimiž rozumíme jmenné části přísudku („byl nevrlý“; pnom), jmenné části přísudku souřadně spojené („byl nevrlý a podrážděný“; pnom_co) a jmenné části přísudku v apozici („bylo to enigmatické, tedy velmi záhadné“; pnom_ap);

(5) míra podřadnosti (subord), kterou vypočítáme jako podíl subordinačních pomocných větných členů (označených jako AuxC, viz obrázek 1) ku součtu AuxC a různých kombinací koordinačních grafických slov/znaků (coord – „přišel sám a hned“; coord_co – „přišel a posadil se, ale nebyl ve své kůži“; coord_ap – „stanovil symboly, a to znak a prapor“; coord_pa – „souhlasila (ale neusmívala se) s návrhem“).



Obrázek 1
Příklad větného grafu vygenerovaného na základě modelu PDT-C 1.0.

K těmto pěti indikátorům přidáváme dva další, které stojí na specifické syntaktické jednotce – lineárním dependenčním segmentu (LDS). Jeden LDS je tvořen slovy, která mají mezi sebou bezprostřední syntaktickou závislost, sousedí spolu v lineárním uspořádání věty a jsou součástí téže klauze (= věty v souvětí). Jakmile není jedna z těchto podmínek dodržena, vzniká LDS nový. Příkladem může být rozbor věty, kterou jsme uvedli výše („Když jednou odběhla nakoupit, sundal jsem z háčku klíče a zkoušel dveře skrývající tajemství odemknout.“). Mezi prvním

slovem („když“) a druhým („jednou“) není přímá syntaktická závislost, takže první LDS obsahuje pouze první slovo věty. Naproti tomu mezi slovem „jednou“ a „odběhla“ tato závislost existuje, a slova spolu navíc ve větě sousedí, takže LDS pokračuje dále; rovněž slova „odběhla“ a „nakoupit“ splňují všechny výše zmíněné podmínky, a proto budou součástí jednoho segmentu. Další slovo, které lineárně následuje, je již součástí další klauze, proto zde tento LDS končí – obsahuje tedy slova „jednou“, „odběhla“ a „nakoupit“. Replikací tohoto postupu bychom došli k rozkladu dané věty na tyto LDS:

[když], [jednou odběhla nakoupit], [sundal jsem], [z háčku], [klíče], [a zkoušel], [dveře skrývající tajemství], [odemknout].

Daná věta tedy obsahuje osm LDS. Je patrné, že vyšší počet LDS bude typický pro komplexnější texty, což se už v několika didakticky zaměřených výzkumech potvrdilo (srov. Nogolová a kol., 2023a; Nogolová a kol., 2023b). V našem bádání tuto jednotku zužitkujeme v podobě následujících dvou indexů:

(1) ACL, který značí průměrnou délku klauze (= věty v souvětí) v počtu LDS;
(2) ALDSL, jenž zachycuje průměrnou délku LDS v počtu slov.

Celkem tedy budeme u textů počítat sedm syntaktických indexů (atr_plus, adv, apos, pnom, subord, ACL a ALDSL); získáme tak pro každý index čtyři sady výsledků (E8, E6, E4 a M). Rozdíly mezi jednotlivými typy didaktických testů budeme statisticky testovat; využijeme Kruskalova–Wallisova testu, který se zaměřuje na zjišťování diferencí mezi třemi a více vzorky. Zároveň má tu výhodu, že je neparametrický, nepředpokládá tedy normální rozdělení dat (Wayne, 1990). Pokud vyjde výsledek tohoto testu jako statisticky signifikantní (= pravděpodobnost, že rozdíly mezi sadami textů jsou výsledkem náhody, bude menší než 5 %), budeme zkoumat, mezi jakými páry se tato signifikance vyskytuje, a to pomocí Dwassova–Steelova–Critchlowova–Flignerova testu (Critchlow – Fligner, 1991). Statistické analýzy bude provádět software NCSS (NCSS LLC, 2024).

Na závěr bude provedena analýza hlavních komponent, jež slouží ke snížení dimenzionality dat (v našem výzkumu pracujeme se sedmi indexy) a poukáže na to, zdali lze texty rozdělit do skupin (klastrů). Texty budou zachyceny v dvourozměrném prostoru, který vymezí dvě hlavní komponenty, zachycující určité procento variability v datech. Do analýzy vstoupí robustně standardizované výsledky výpočtů indexů (pomocí mediánu a mezikvartilového rozpětí). Prezentovány budou rovněž míry, s nimiž jednotlivé indexy přispívají na obě hlavní komponenty (tzv. loadingy). K provedení analýzy poslouží skript v Pythonu, přičemž využity budou balíčky pandas (McKinney, 2010), numpy (Harris a kol., 2020), matplotlib (Hunter, 2007)

a scikit-learn (Pedregosa a kol., 2011). K sestavení skriptu bylo využito ChatuGPT (verze 4o). Skript a plné výsledky výzkumu jsou volně k dispozici na platformě GitHub.[1]

3. Výsledky

Výsledky základní kvantitativněsyntaktické analýzy jsou prezentovány v tabulkách 3 a 4. Z první z nich vyplývá, že statisticky signifikantní rozdíly se mezi sadami didaktických textů objevují u rozšířené atributivity (atr_plus), frekvence příslovečných určení (adv), četnosti apozic (apos) a průměrné délky klauzí (ACL). Mírně nad přijatou mezí významnosti zůstává průměrná délka LDS (ALDSL). Co se týče konkrétních rozdílů mezi texty z hlediska párového testování, jako specifické se ve všech sledovaných případech ukazují maturitní testy; vykazují statisticky signifikantně vyšší míru rozšířené atributivity a nižší četnosti příslovečných určení oproti E6 a E8, vyšší frekvence apozic než všechny přijímací testy a delší průměrnou délku klauzí než E8. Je tedy možné je obecně považovat za komplexnější, neboť texty v nich obsažené preferují složité syntaktické struktury. Je poněkud překvapivé, že maturity se vyznačují nižším množstvím adverbialií, která by bylo možné očekávat např. u populárně-vědeckých textů; roli zde však může sehrávat odklon od narativního charakteru komunikátů, jenž je typický spíše pro přijímací zkoušky a který charakterizují důležitá příslovečná určení času a místa, jež čtenáři umožňují se v příběhu orientovat.

Tabulka 3
*Průměrné hodnoty a směrodatné odchylky syntaktických indikátorů pro jednotlivé sady testů. Sloupec nadepsaný „H" obsahuje testové statistiky Kruskalova–Wallisova textu. Ve sloupci následujícím je uveden jejich přepočet na p-hodnotu, který je v případě statické významnosti zvýrazněn tučně (jako hladina významnosti bylo stanoveno 0,05): * = p < 0,05, ** = p < 0,01, *** = p < 0,001.*

	E8	E8 [SD]	E6	E6 [SD]	E4	E4 [SD]
atr_plus	0,1755	0,0720	0,1821	0,0720	0,1928	0,0774
adv	0,1387	0,0276	0,1410	0,0270	0,1345	0,0303
apos	0,0029	0,0041	0,0032	0,0041	0,0031	0,0043
pnom	0,0153	0,0093	0,0162	0,0108	0,0145	0,0080

[1] https://github.com/KCJFFOU/syntax_didakticke_studie.

subord	0,3027	0,1452	0,3040	0,1486	0,3083	0,1550
ACL	3,6653	0,8535	3,8689	0,9408	3,9259	0,9318
ALDSL	1,7602	0,0822	1,7644	0,0744	1,7637	0,0840
	M	M [SD]	H	p-value		
atr_plus	0,2223	0,0838	15,0395	**0,0018****		
adv	0,1230	0,0357	13,2883	**0,0041****		
apos	0,0052	0,0052	10,6475	**0,0138***		
pnom	0,0152	0,0093	0,7418	0,8633		
subord	0,2835	0,1742	0,7369	0,8645		
ACL	4,0604	0,8637	8,9441	**0,03***		
ALDSL	1,7893	0,0844	6,8582	0,0766		

Tabulka 4

Výsledky statistického testování v párech. Pracujeme pouze s indexy, které byly vyhodnoceny jako nositelé statisticky signifikantních diferencí mezi sadami (viz tabulku 3). Sloupec „W" prezentuje statistiky Dwassova–Steelova–Critchlowova–Flignerova testu. Ve sloupci následujícím je uveden jejich přepočet na p-hodnotu, který je v případě statické významnosti zvýrazněn tučně (jako hladina významnosti bylo stanoveno 0,05): * = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001.*

	E8 vs E6		E8 vs E4		E8 vs M	
	W*	p-hodnota	W*	p-hodnota	W*	p-hodnota
atr_plus	1,0132	0,8906	2,1082	0,4431	5,0567	**0,002****
adv	0,6407	0,9691	1,447	0,7359	4,1231	**0,0186***
apos	0,5595	0,979	0,2507	0,998	4,2965	**0,0127***
ACL	1,8901	0,5396	2,69	0,2271	4,1353	**0,0182***
	E6 vs E4		E6 vs M		E4 vs M	
	W*	p-hodnota	W*	p-hodnota	W*	p-hodnota
atr_plus	1,2957	0,7962	4,4085	**0,0099****	3,1467	0,1165
adv	2,2727	0,3746	4,723	**0,0047****	2,7615	0,2062
apos	0,2656	0,9977	3,7646	**0,0389***	4,0002	**0,0242***
ACL	0,6901	0,9618	2,3892	0,3292	1,5092	0,7096

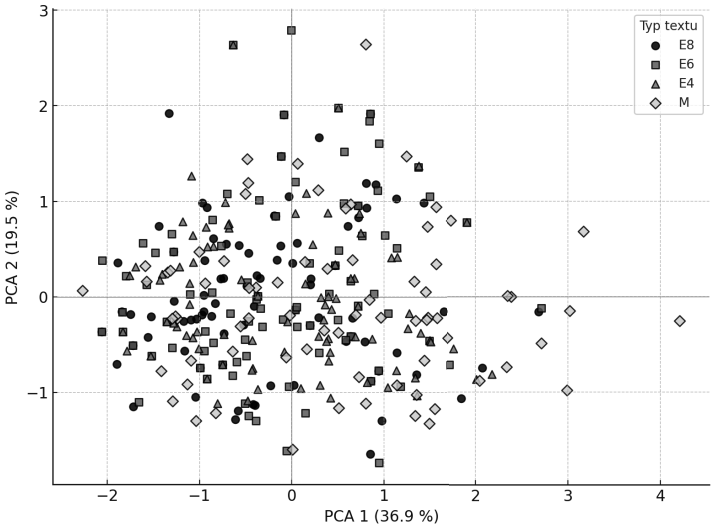
Negativní vztah mezi rozšířenou atributivitou a četností příslovečných určení je možné vypozorovat také z výsledků analýzy hlavních komponent (viz tabulku 5). První komponentu, kterou lze považovat za stěžejní (vysvětluje 37 % variability dat), je možné interpretovat pomocí kontrastu nominalita/verbalita. Texty s vysokými hodnotami na této komponentě jsou atributivně bohaté, užívají apozice, dlouhé klauze (měřeno v počtu LDS) a dlouhé LDS; naproti tomu ty texty, které v této komponentě nabývají nízkých hodnot, se vyznačují vysokým podílem příslovečných určení a subordinace. Zatímco pro verbálně založené vyjadřování je typické rozvíjení slovesné fráze (které se většinou děje prostřednictvím příslovečných určení), nominálnost charakterizuje tendence ke složitým frázím jmenným, jež lze vystavět na základě atributů. Rozvětvené nominální fráze pak velmi výrazně souvisejí s větším množstvím LDS v klauzích, protože např. kumulace přívlastků shodných generuje vyšší počet lineárních dependenčních segmentů (např. ve frázi „naše nová jarní slevová akce" jsou čtyři). Druhá komponenta je naproti tomu velmi málo výrazná; charakterizuje ji pouze vysoký podíl přísudků jmenných se sponou. Celkem vysvětluje 20 % variability dat; první dvě komponenty tedy vysvětlují v úhrnu 57 % variability.

Tabulka 5
Loadingy jednotlivých indexů na prvních dvou komponentách PCA.

index	PCA1	PCA2
ACL	0,43	0,01
ALDSL	0,41	-0,20
atr_plus	0,52	-0,07
adv	-0,50	-0,01
apos	0,45	-0,05
pnom	0,20	0,78
subord	-0,37	0,06

Vizualizované výsledky analýzy hlavních komponent (viz obrázek 2) indikují absenci zřetelně odlišitelných klastrů ve zkoumaném vzorku; nedochází tedy k jednoznačnému rozdělení textů do skupin, případně k vydělení zástupců některého ze zkoumaných didaktických textů. V oblasti vysokých hodnot první hlavní komponenty se objevují většinově texty z maturitních didaktických testů, ale mnoho z nich je rozptýleno i na jiných místech grafu. Absenci výraznějších rozdílů mezi testy přisuzujeme žánrové diverzitě zkoumaných textů – v korpusu se

objevují zhuštěné medailonky autorů či prezentace uměleckých směrů, úryvky z beletrie, publicistika, popularizační články i korespondence. Tento rozptyl má za následek značnou variabilitu ve výsledcích, která znemožňuje rozdělení textů do vymezených skupin.



Obrázek 2
Rozložení textů v dvoudimenzionálním prostoru vymezeném prvními dvěma hlavními komponentami.

4. Závěry

Syntaktická analýza zjistila ve zkoumaném vzorku didaktických testů statisticky signifikantní rozdíly, co se týče rozšířené atributivity (atr_plus), frekvence příslovečných určení (adv), četnosti apozic (apos) a průměrné délky klauze počítané v lineárních dependenčních segmentech (ACL). Při podrobnějším zkoumání se ukázalo, že tyto rozdíly se objevují výhradně mezi maturitním didaktickým testem a testy přijímacích zkoušek; v žádném indikátoru se nelišily přijímací testy mezi sebou. Maturitní testy se tak vyznačují vyšším podílem atributů a nižšími frekvencemi příslovečných určení oproti přijímacím zkouškám do osmiletého a šestiletého středoškolského studia; ve srovnání se všemi přijímacími testy užívají více apozic

a vůči přijímacím testům do osmiletého studia se vymezují v průměru delšími klauzemi v počtu LDS. Obecně tak lze shrnout, že maturitní texty kladou důraz na komplexní větnou stavbu, kterou charakterizují komplikované dependenční vztahy a bohaté nominální fráze.

S tím, že rozdíly jsou omezeny jen na určité indexy a dvojice, souvisí i výsledky analýzy hlavních komponent; ty ukázaly, že texty nelze jednoznačně rozklasifikovat do klastrů, tvoří spíše kontinuum. První komponenta je organizuje především podle preference nominálního a verbálního vyjadřování a syntaktické složitosti. Roli ve výsledcích může sehrávat, jak už bylo uvedeno, především žánrová rozrůzněnost vzorku.

Představený výzkum je v několika směrech limitovaný. Především je třeba brát v potaz chybovost syntaktické anotace a fakt, že v případě analýzy hlavních komponent uvažujeme pouze první dvě (i když množství vysvětlené datové variability je poměrně vysoké). Další omezení spočívá ve výběru indikátorů, který byl založen na autoritativních zdrojích z české stylistiky, ale vždy v sobě obsahuje určitou míru subjektivity. Také je třeba zmínit časový rámec korpusu, který pokrývá posledních pět let, což nemusí být úsek dostatečný k tomu, aby bylo možné hovořit o dlouhodobých tendencích.

Přes uvedená omezení pokládáme zjištěné skutečnosti za velmi relevantní pro českou didaktiku; jsou s to poskytnout lingvistická vodítka pro měření syntaktického aspektu komplexity textu a mohou přispět do již zmíněné diskuse nad koncepcí didaktických testů. Hlavní aplikační potenciál výzkumu vidíme v testové diagnostice, kdy bude možné na základě komplexních lingvistických dat určit, zdali se v daném didaktickém testu neobjevuje zvýšené množství textů jazykově náročných. Zároveň se výsledky dají využít i při tvorbě testů – např. při posuzování, zda je daný text vhodný pro určitou přijímací zkoušku. K tomu je však třeba lingvistický výzkum zkompletovat, především analýzou textových sekvencí v jednotlivých testech a kvantitativněLingvistickým rozborem zaměřeným na lexikální indexy (např. hustotu a diverzitu).

Poděkování

Výzkum byl podpořen Filozofickou fakultou Ostravské univerzity (projekt: SGS13/FF/2024 *Čtenářská gramotnost pohledem současných lingvistických metod*) a Moravskoslezským krajem (v rámci programu Podpora vědy a výzkumu v MSK 2023 v projektu *Podpora talentovaných studentů doktorského studia na Ostravské univerzitě VII.*, ev. č. smlouvy 00516/2024/RRC).

Autoři děkují oběma anonymním recenzentům za pečlivé a kritické posouzení rukopisu, zejména za statistické postřehy. Metodologické připomínky významně přispěly ke zkvalitnění textu a byly implementovány do přepracované verze.

Literatura

Baumgartnerová, G. (2021–2022): Několik slov ke koncepci didaktických testů z českého jazyka a literatury. *Český jazyk a literatura*, roč. 72, č. 3, s. 126–133.

Cermat. (2019): Jednotná přijímací zkouška. *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání.* https://prijimacky.cermat.cz/

Cermat. (2019): Maturitní zkouška. *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání.* https://maturita.cermat.cz/

Critchlow, D. E. – Fligner, M. A. (1991): On distribution-free multiple comparisons in the one-way analysis of variance. *Communications in Statistics – Theory and Methods*, sv. 20, č. 1, s. 127–139.

Cvrček, V. – Laubeová, Z. – Lukeš, D. – Poukarová, P. – Řehořková, A. – Zasina, A. J. (2020): *Registry v češtině.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Čaban, M. (2024, říjen 24): *Komentář: Končí šéf Cermatu, autor digitalizace, která se povedla. Až moc*. Seznam Zprávy. https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-komentar-konci-sef-cermatu-autor-digitalizace-ktera-se-povedla-az-moc-263144

Čech, R. – Mačutek, J. – Kubát, M. – Koščová, M. (2022): Does an author leave a syntactic footprint? In: Misuraca, M. – Scepi, G. – Spano, M. (Eds.): *Proceedings of the 16th International Conference on statistical analysis of textual data* (s. 221–228). Napoli: Vadistat Press.

Davidson, D. (2004): *Subjektivita, intersubjektivita, objektivita*. Praha: Filosofia.

Graesser, A. C. – McNamara, D. S. – Kulikowich, J. M. (2011): Coh-Metrix: Providing multilevel analyses of text characteristics. *Educational Researcher*, sv. 40, č. 5, s. 223–234.

Hajič, J. – Bejček, E. – Hlavacova, J. – Mikulová, M. – Straka, M. – Štěpánek, J. – Štěpánková, B. (2020): Prague Dependency Treebank – Consolidated 1.0. In: Calzolari, N. – Béchet, F. – Blache, P. – Choukri, K. – Cieri, C. – Declerck, T. – Goggi, S. – Isahara, H. – Maegaard, B. – Mariani, J. – Mazo, H. – Moreno, A. – Odijk, J. – Piperidis, S. (Eds.): *Proceedings of the Twelfth Language Resources and Evaluation Conference* (s. 5208–5218). Marseille: European Language Resources Association.

Hajič, J. – Panevová, J. – Buráňová, E. – Urešová, Z. – Bémová, A. – Kárník, J. – Štěpánek, J. – Pajas, P. (2004): *Anotace na analytické rovině: Návod pro anotátory. Technická zpráva TR-2004-23*. Praha: ÚFAL MFF UK.

Harris, C. R. – Millman, K. J. – van der Walt, S. J. – Gommers, R. – Virtanen, P. – Cournapeau, D. – Wieser, E. – Taylor, J. – Berg, S. – Smith, N. J. – Kern, R. – Picus, M. – Hoyer, S. – van Kerkwijk, M. H. – Brett, M. – Haldane, A. – Fernández del Río, J. – Wiebe, M. – Peterson, P. – Gérard-Marchant, P. – Sheppard, K. – Reddy,

T. – Weckesser, W. – Abbasi, H. – Gohlke, C. – Oliphant, T. E. (2020): Array programming with NumPy. *Nature*, sv. 585, č. 7825, s. 357–362.
Hoffmannová, J. – Homoláč, J. – Chvalovská, E. – Jílková, L. – Kaderka, P. – Mareš, P. – Mrázková, K. (2016): *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
Hunter, J. D. (2007): Matplotlib: A 2D Graphics Environment. *Computing in Science & Engineering*, sv. 9, č. 3, s. 90–95.
Kabátová, Š. (2023, květen 26): *Glosa: Znovu a lépe. České školství je zralé na reparát*. Seznam Zprávy. https://www.seznamzpravy.cz/clanek/audio-podcast-dve-minuty-glosa-znovu-a-lepe-ceske-skolstvi-je-zrale-na-reparat-231576
Kubát, M. – Čech, R. – Chen, X. (2021): Attributivity and Subjectivity in Contemporary Written Czech. In: Chen, X. – Čech, R. (Eds.): *Proceedings of the Second Workshop on Quantitative Syntax (Quasy, SyntaxFest 2021)* (s. 58–64). Stroudsburg: Association for Computational Linguistics.
Kubát, M. – Čech, R. (2024): Attributivity and Subjectivity in Czech Journalism and Scientific Literature. *Bohemistyka*, roč. 24, č. 1, s. 3–14.
Kubát, M. – Mačutek, J. – Čech, R. – Nogolová, M. (2024): Automatic Genre Classification of Czech Texts Based on Syntactic Functions. In: Giordano, G. – Misuraca, M. (Eds.): *New Frontiers in Textual Data Analysis, Studies in Classification, Data Analysis, and Knowledge Organization* (s. 163–172). Cham: Springer.
Liptáková, Ľ. – Cibáková, D. (2013): *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
McKinney, W. (2010): Data Structures for Statistical Computing in Python. In: van der Walt, S. – Fernández, J. – Varroquaux, N. (Eds.): *Proceedings of the 9th Python in Science Conference* (s. 51–56). Austin: SciPy.
Místecký, M. – Radková, L. (2020): School and Gender in Numbers: A Stylometric Insight into the Lexis of Teenagers' Description Essays. *Glottometrics*, sv. 49, s. 52–65.
Místecký, M. – Radková, L. (2021–2022): Aktivní v popisu: Poznámky ke stylu žákovských slohových prací. *Český jazyk a literatura*, roč. 72, č. 3, s. 120–126.
Místecký, M. – Radková, L. – Stiborská, Ž. – Hrubá, D. (2025). Kvantitativní analýza morfologických charakteristik textů z didaktických testů posledních let. *Korpus – gramatika – axiologie*, č. 31, s. 25–37.
Münich, D. (2024, květen 23): *Komentář: Reforma přijímaček neskončila. Je třeba ji dotáhnout*. Seznam Zprávy. https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-komentar-reforma-prijimacek-neskoncila-je-treba-ji-dotahnout-252376
NCSS LLC. (2024): *NCSS 2024* (verze 24.0.3) [software]. https://www.ncss.com/download/ncss/latest/

Nogolová, M. – Čech, R. – Hanušková, M. – Kubát, M. (2023a): The Development of Sentence and Clause Lengths in Czech L2 Texts. *Korpus – gramatika – axiologie*, č. 28, s. 22–37.
Nogolová, M. – Hanušková, M. – Kubát, M. – Čech, R. (2023b): Linear Dependency Segments in Foreign Language Acquisition: Syntactic Complexity Analysis in Czech Learners' Text. *Jazykovedný časopis*, roč. 74, č. 1, s. 193–203.
OpenAI. (2024): *ChatGPT: Language model for generating textbased outputs* (verze 4o). https://openai.com
Pedregosa, F. ‐ Varoquaux, G. ‐ Gramfort, A. ‐ Michel, V. ‐ Thirion, B. ‐ Grisel, O. ‐ Blondel, M. ‐ Prettenhofer, P. ‐ Weiss, R. ‐ Dubourg, V. ‐ Vanderplas, J. ‐ Passos, A. ‐ Cournapeau, D. ‐ Brucher, M. ‐ Perrot, M. ‐ Duchesnay, É. (2011): Scikit-learn: Machine learning in Python. *Journal of Machine Learning Research*, sv. 12, s. 2825–2830.
Pluskal, M. (1996): Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů. *Pedagogika*, roč. 46, č. 1, s. 62–76.
Průcha, J. (1998): *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
Rafatbakhsh, E. ‐ Ahmadi, A. (2023): Predicting the difficulty of EFL reading comprehension tests based on linguistic indices. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education 8*, Article 40. https://doi.org/10.1186/s40862-023-00214-4
Štěpáník, S. (2018): Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace*, roč. 28, č. 3, s. 435–471.
Štěpáník, S. (2020): *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
Wayne, D. W. (1990): *Applied Nonparametric Statistics*. Boston: PWS-KENT.

Mgr. et Mgr. Michal Místecký, Ph.D.
Katedra českého jazyka, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita
michal.mistecky@osu.cz
ORCID: 0000-0002-9183-4435

PhDr. Lucie Radková, Ph.D.
Katedra českého jazyka, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita
lucie.radkova@osu.cz
ORCID: 0000-0001-5193-4610

Mgr. Žaneta Stiborská
Katedra českého jazyka, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita
zaneta.stiborska@osu.cz
ORCID: 0009-0005-5137-5130

Mgr. Michaela Nogolová
Katedra českého jazyka, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita
michaela.nogolova@osu.cz
ORCID: 0000-0001-7604-9765

Bc. Darina Hrubá
Katedra českého jazyka, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita
darina.hruba.s01@osu.cz
ORCID: 0009-0002-7112-9824

FRAZEOLOGIE JAKO CESTA K MYŠLENÍ O JAZYCE: STUDENTSKÉ INTERPRETACE TRADIČNÍCH ČESKÝCH FRAZÉMŮ

Phraseology as a Path to Thinking about Language: Student Interpretations of Traditional Czech Idioms

Věra Vykoukalová

Abstrakt: *Příspěvek představuje vybrané ukázky výsledků výzkumu zaměřeného na vnímání méně frekventovaných obrazných frazémů u studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň. Sleduje preference respondentů, jejich myšlenkové postupy a příčiny volených řešení, které jsou interpretovány v rámci kognitivní lingvistiky. Závěrem jsou naznačeny možnosti didaktického zprostředkování metaforických kontextů prostřednictvím kognitivně orientovaných přístupů.*

Abstract: *The paper presents selected examples of the results of research focused on the perception of less frequent figurative idioms by students of the field of Teacher Training for the 1st grade. It follows the preferences of the respondents, their thought processes and the reasons for the chosen solutions, which are interpreted within the framework of cognitive linguistics. In conclusion, the possibilities of didactic mediation of metaphorical contexts through cognitively oriented approaches are indicated.*

Klíčová slova*: frazeologie, frazém, kognitivní lingvistika, kulturní paměť, jazykové myšlení, didaktický potenciál, strategie porozumění, student učitelství (1. stupeň ZŠ).*

Keywords: *phraseology, idiom, cognitive linguistics, cultural memory, linguistic thinking, didactic potential, comprehension strategies, student teacher (primary education)*

0 Úvod: Frazeologie jako zrcadlo minulosti i výzva pro současnost

Tradiční české frazémy představují výrazný prvek kulturní paměti. Jejich obraznost odkazuje k prostředí, v němž vznikaly – hospodářství, přírodě, řemeslům či společenským vztahům – a nesou v sobě zkušenost minulých generací. V současné češtině však mnohé z nich již z aktivního užívání vymizely. Pro dnešní mladé lidi proto představují výzvu: často působí archaicky, nejednoznačně, nebo dokonce tajemně. Pokusit se o jejich interpretaci znamená nejen „hádat význam", ale především aktivovat vlastní jazykovou zkušenost, hledat asociace a konstruovat hypotézy. Právě v tom spočívá jejich didaktický potenciál – mohou vést k rozvoji myšlení o jazyce, a to i u studentů učitelství, kteří se připravují předávat podobné zkušenosti svým budoucím žákům. Cílem našeho výzkumu bylo sledovat, jak studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ přistupují k interpretaci tradičních frazémů, jaké strategie volí a jaké podněty z jejich práce mohou být inspirativní pro didaktickou praxi.

1 Východiska: Frazém z hlediska kognitivní lingvistiky

Frazémy představují oblast jazyka, v níž se výrazně odráží lidská zkušenost, způsob myšlení i hodnotový vztah ke světu. Už J. A. Komenský vnímal *přísloví neb přípovídku* jako *krátké a mrštné nějaké propovědění, v němž se jiné praví a jiné rozumí* a zdůrazňoval, že *pro dvě příčiny adagií se užívá: Jedno pro ozdobu řeči* […], *druhé pro jadrnost rozumu, aby mysl i v pozornosti snáze zadržána býti i snázeji a mocněji chápati mohla*. (Komenský, 1954, s. 29–30). Vystihl tak podstatu frazeologických výrazů jako jazykových jednotek, které propojují konkrétní zkušenost s abstraktním významem a umožňují vyjádřit složitější poznání prostřednictvím obrazného sdělení. Rozpoznal v nich vysoký poznávací i výchovný potenciál. Nešlo mu o pouhou dokumentaci *moudrosti předků*, nýbrž o její aktivní využití *pro současný život, především pro cíle výchovné*. Přísloví podle něj měla sloužit nejen k uchování tradice, ale i k formování myšlení, jednání a morálky člověka. Komenský přísloví neshromažďoval mechanicky, ale s jasnou metodologickou koncepcí – pokusil se je roztřídit do tematických okruhů, které jsou předestřeny hned v úvodním výkladu: přísloví čerpaná z oblasti přírody, lidské práce, z událostí a příběhů, z bajek. Tím se snažil ukázat, že jazykové obrazy čerpají ze zkušenosti člověka s přírodou, prací i společenským děním. Přísloví jsou pro něj tedy nejen výrazem lidové moudrosti, ale i modelem myšlenkových struktur, v nichž se spojuje konkrétní zkušenost s abstraktním poznáním. Tím Komenský (1954) vlastně anticipuje moderní kognitivněl ingvistické pojetí metafory, které zdůrazňuje schopnost (a potřebu) jazyka vyjadřovat abstraktní pojmy prostřednictvím konkrétní zkušenosti.

Z pohledu současné kognitivní lingvistiky jsou frazémy mimořádně cenným dokladem toho, jak jazyk zrcadlí principy lidského myšlení. Jazyková struktura – její gramatika, frazeologie, vnitřní významová provázanost atd. – vypovídá *něco velmi podstatného o principech našeho myšlení, o tom, jak jednotlivé věci a jevy chápeme, hodnotíme a jaký k nim máme vztah.* (Vaňková et al., 2005, s. 12). Frazémy proto nelze chápat pouze jako stylistické ozvláštnění, ale jako zhuštěné konceptuální modely, které odrážejí kulturní a kognitivní zkušenost společenství. Základním vyjadřovacím prostředkem frazémů jsou obrazná vyjádření, zejména metafory. A zde je třeba zdůraznit, že jedním ze základních poznatků kognitivní lingvistiky je pojímání metafory ne pouze jako záležitosti lingvistiky, nýbrž jako součást samotného myšlení – nejde tedy primárně o jev jazykový, ale mentální. Metaforický je totiž především náš konceptuální systém – způsob, jak si strukturujeme svět. *Konceptuální systém má v našem životě zásadní roli, právě na něm je založeno naše myšlení a jednání. Je-li systém pojmů, které užíváme, metaforický, pak jazyková metafora je na jedné straně prostředkem, jak naše myšlení a vidění světa vyjádřit, na straně druhé je i důležitým zdrojem evidencí o tom, jaký náš konceptuální systém vlastně je, jak se strukturuje.* (Vaňková et al., 2005, s. 97). Frazémy jsou přirozeným projevem této mentální obraznosti, neboť ztělesňují způsob, jakým člověk poznává a nahlíží na realitu prostřednictvím zkušenostních obrazů.

Kognitivní věda přenesla zájem od metafor uměleckých k metaforám konvenčním, užívaným v běžné komunikaci, a začala zkoumat jejich původ, motivaci a funkci v jazykovém systému (Vaňková et al., 2005, s. 96). Právě tyto každodenní, hluboce zakořeněné metafory tvoří základ frazeologických jednotek, jejichž význam je výsledkem kulturní paměti i kolektivní zkušenosti. Porozumět jim znamená aktivovat různé roviny myšlení – od konkrétní představivosti až po abstraktní kategorizaci. Význam frazému proto nelze vyčerpávajícím způsobem vysvětlit izolovaně – je nutné jej chápat v souvislosti s kognitivními a kulturními strukturami, které mu dávají smysl. A právě zkoumání toho, jaké struktury mohou být přítomné u studentů při interpretaci frazémů – tedy jaké mentální modely aktivují, jaké kulturní zkušenosti a jazykové obrazy přitom využívají a jakými kognitivními cestami k významu dospívají – se stalo východiskem našeho výzkumu zaměřeného na proces porozumění dnes již téměř neužívaným českým frazémům.

Je třeba říci, že frazeologie představuje oblast, které se dlouhodobě věnuje řada českých lingvistů i lexikografů. Po již zmíněné Komenského publikaci u nás vydané 1954 k zájmu veřejnosti o frazeologismy výrazně přispěly také publikace F. L. Čelakovského (1852, reed. 1949) a Václava Flajšhanse (1913), jejichž sebraná přísloví se stala významnými zdroji pro další zkoumání. Na tyto práce navázal např. J. Zaorálek (1947) a poté zejména F. Čermák a jeho autorský kolektiv (2007, 2009), kteří od roku 1983 systematicky vydávali Slovníky české frazeologie a idiomati-

ky – monumentální pětisvazkové dílo završené v roce 2016. Tematikou frazeologie se u nás dlouhodobě zabývají např. také M. Čechová (1985, 1986, 2012, 2013, 2016); R. Brabcová (1994). Všechny tyto (a další) publikace představují základní pilíř moderní české frazeologie a dodnes slouží jako hlavní referenční zdroj pro teoretická i aplikovaná studia.

V současné době je u nás tato oblast bádání velmi dobře zastoupena, zmíníme zde tedy alespoň některé autory a ilustrativně pouze některá jejich díla[1], např. L. Stěpanovou (2007); V. Mokienka (2008); G. Altmanna (2005); I. Vaňkovou (2005, 2021); I. Nebeskou (2005, 2021); J. Pacovskou (2015, 2021); L. Janovce (2005, 2017–2024); J. Šindelářovou (2020) či tematicky orientované slovníky E. Mrhačové (2020), kteří svými výzkumy a lexikografickými pracemi ukazují, že frazeologický fond češtiny zůstává živým systémem, který odráží kulturní zkušenost i proměnu myšlení jeho uživatelů. Na základě jejich a dalších studií lze sledovat nejen přirozený vývoj a obohacování frazeologické zásoby, ale také zvyšující se zájem o poznávání, porozumění a didaktické uchopení frazémů, nově zejména na platformě kognitivní lingvistiky. Tento přístup je výrazně zřetelný např. v publikaci *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce* autorské čtveřice Pacovská, Nebeská, Rörich a Vaňková, jež se stala základní inspirací tohoto příspěvku a jejíž přístup *kognitivně rovná se smysluplně, zábavně a inspirativně* mě velmi oslovil (Pacovská a kol., 2021).

Také tři svazky sborníků Svět v obrazech a ve frazeologii (Janovec (ed), 2017–2024), potvrzuje dlouhodobý odborný zájem lingvistů o problematiku frazeologie, a to nejen z hlediska jejího jazykového a sémantického rozměru, ale také v kontextu didaktických, psycholingvistických a sociokulturních souvislostí. Stejnojmenná konference inspirující vydání 1. svazku poskytla prostor pro setkání badatelů z různých univerzitních prostředí, ukázala tematickou i metodologickou rozmanitost frazeologických výzkumů a potvrdila, že oblast frazeologie má i nadále značný potenciál pro mezioborový výzkum i pedagogickou praxi[2].

2 Metodologie výzkumu

Vzhledem k ambicím zaměřit tento příspěvek na studenty učitelských oborů, praktikující učitele i odbornou veřejnost v oblasti nejen lingvistických, ale i pedagogických a didaktických disciplín, přiblížíme nejprve metodické postupy našeho výzkumu. Současně chceme naznačit, jak konkrétně lze s tradičními lidovými frazé-

[1] Jsme si vědomi neúplnosti výčtu autorů i publikací, jejich kompletní seznam však není záměrem tohoto příspěvku.

[2] Zde viz např. příspěvky Liptákové, Kováčové, Šindelářové, Vítové, Kopřivové, Richterové, Janovce, Šmejkalové aj. (Janovec (ed.), 2017).

my pracovat – nejen v jazykově zaměřených aktivitách, ale i v širším vzdělávacím kontextu. Naším cílem není vědecký výstup, ale zejména inspirace k vlastnímu promýšlení a tvořivému využívání frazémů v pedagogické praxi. Z tohoto důvodu popíšeme jednotlivé etapy výzkumu, v jejichž rámci jsme sledovali, jak studenti učitelství reagují na tradiční české frazémy a jakým způsobem se je snaží vykládat, poměrně stručně. Výzkum probíhal ve dvou fázích, z nichž budeme prezentovat zejména způsob zkoumání a vybraná zjištění, vycházející primárně z první fáze.

První fáze výzkumu byla zaměřena na sledování myšlenkových postupů studentů učitelství 1. stupně ZŠ při práci s vybranými frazémy. Každý respondent obdržel dva soubory kartiček, dohromady 42 lístků. První soubor tvořilo 21 frazémů užívaných ve starší češtině, označených F1–F21.

Tabulka 1: Seznam frází F1–F20 (Zaorálek, 1947)

č.F	znění fráze	č.F	znění fráze	č.F	znění fráze
F1	krmí žaludskou bábu	F8	krájí z vlastního bochníku	F15	šije velkou botu na malou nožičku
F2	nezná cihlové barvy	F9	nechává si to na bolavou	F16	nažene ho v papučích do bláta
F3	vynáší basu	F10	dejchne na brejle	F17	chodí doma v mužových botách
F4	drží s ním basu	F11	hrabe se v papučích na bál	F18	ještě mu teče mléko po bradě
F5	má to z cizí beranice	F12	ještě neoschla branka, kterou oscal a už je doma	F19	ten zaplatí až u nebeské brány
F6	jednou hladí, druhou bije	F13	už je na břehu	F20	může si zařídit biliár
F7	je v Blaníku	F14	nestojí za kozí bobek	F21	otvírá bezruký

Jako základní pramen posloužila publikace Jaroslava Zaorálka Lidová rčení z roku 1947, vydaná před více než třemi čtvrtinami století. Její výběr byl motivován jednak autenticitou a šíří zachyceného frazeologického materiálu, jednak skutečností, že řada z těchto výrazů se v dnešní češtině již běžně neužívá, a proto poskytuje podnětný prostor pro didaktické zkoumání u dnešní mladé generace. Druhý soubor obsahoval 21 stručně formulovaných významů těchto frazémů v současném jazyce, pro účely výzkumu jsme je označili V1–V21. Respondenti samozřejmě kódy F1–F21 a V1–V21 k dispozici neměli, párovali pouze textová znění frazému a významu.

Tabulka 2: Seznam významů V1–V20 (Zaorálek, 1947)

č.V	formulace významu	č.V	formulace významu	č.V	formulace významu
V1	hraje karty	V8	je nezávislý	V15	přehání
V2	není stydlivý	V9	dělá si rezervy pro případ nouze	V16	napálí ho
V3	odchází poslední	V10	uteče	V17	je panovačná
V4	je solidární	V11	chlubí se	V18	je mladý, nezkušený
V5	říká cizí názory	V12	vrátil se brzy	V19	nikdy to z něj nikdo nedostane
V6	je to pokrytec	V13	pochopil to	V20	má ve škole hodně pětek
V7	spí	V14	za nic	V21	říká se, když průvan otevře dveře

Úkolem respondentů, jimiž byli studenti oboru učitelství pro 1. stupeň[3], bylo přiřazovat frazémy k významům postupně v kolech po pěti dvojicích F a V. Studenti si sami volili složení pětice, přičemž měli upřednostnit frazémy, u nichž pociťovali nejvyšší míru jistoty správného spárování s významem. Klíčovým prvkem úkolu však nebylo samotné přiřazení frazému a správného významu, ale především písemné vysvětlení, jak daný respondent chápe vzájemnou souvislost vybraného frazému a významu k němu přiřazenému. Právě tato část zadání umožnila nahlédnout do způsobů uvažování, které by při pouhém správném, či chybném spárování zůstaly skryté. Cílem tedy nebyla rychlost či „správnost"[4] řešení, ale možnost sledovat logiku, asociace a strategie, které studenti při práci s neznámým frazeologickým materiálem uplatňovali a na které jsme se v našem výzkumu primárně zaměřovali.

Uzavřením každého kola (tj. pět frazémů s pěti významy a příslušnými vysvětleními) bylo dostavení se respondenta ke kontrolnímu stolku, kde byla jeho práce zaznamenána a kde byly správně slovníkově spárované dvojice vyřazeny. Kartičky „nesprávně" spárovaných dvojic se vracely studentovi, který měl poté pokračovat v dalším kole a využít vrácené lístečky v nově spárované pětici. Každé kolo tak tvořilo samostatný celek. Proces probíhal do té doby, než se respondentovi podařilo přiřadit správný význam ke všem 21 frazémům. Studenti pracovali individuálně

[3] Předmět Český jazyk a literatura 1 (ZCJ1), v jehož rámci byl výzkum realizován, probíhal v letním semestru akademického roku 2024/2025.

[4] Za správné řešení byl považován význam uvedený v Zaorálkově publikaci (1947) – viz. tab.2.

a měli se soustředit na hledání možných souvislostí mezi frazémem a významem a doložit je zápisem.

Je třeba upozornit, že s rostoucím počtem kol se podmínky pro respondenty měnily. Na jedné straně ubývalo kartiček, a tedy se zvyšovala šance na správné spárování, současně však docházelo k tomu, že snazší frazémy byly již vyčerpány a zbývaly složitější, jež studenti samozřejmě vybírali až později, protože subjektivní jistota správného spárování F–V byla nižší. Respondenti tak byli nuceni opakovaně hlouběji promýšlet jazykové i významové vazby a revidovat své původní úsudky. Často se stávalo, že cesta ke správné dvojici F–V vedla přes několik významů přiřazených „nesprávně". Je však třeba si uvědomit, že spojení „správné řešení" a „nesprávné řešení" zde nemusí zcela vhodně postihovat výsledky práce respondentů, protože i volby „nesprávných" významů k daným frazémům často vycházely z logických úvah a nabízely smysluplné interpretační cesty. Tato skutečnost byla pro výzkum podstatná, neboť umožnila nahlédnout do uvažování studentů a „nesprávně" přiřazené významy nebyly pouhými chybami, ale svědčily o tvořivém hledání souvislostí a o schopnosti interpretovat jazyk na základě vlastních zkušeností respondenta

Po dokončení všech kol, tedy po přiřazení slovníkového významu ke všem frazémům a zapsání zdůvodnění, obdrželi respondenti všech 42 kartiček zpátky a nyní bylo jejich úkolem přiřadit najednou všechny frazémy k významům, které byly v jednotlivých kolech označeny jako správné, a tudíž z okruhu respondentových kartiček postupně vyřazovány. Tato část proběhla tentokrát již bez zdůvodňování volby spárování. Cílem tohoto závěrečného kroku bylo sledování, do jaké míry se opakovaná předchozí konfrontace se správnými i chybnými přiřazeními promítla do internalizace významů. Předesíláme, že správné finální spárování všech kartiček mohlo naznačovat, že v případě respondenta nejde pouze o mechanické zapamatování (vzhledem k počtu 42 karet), ale o oporu v logickém uvažování nad vztahy mezi frazémy a jejich významy.

Jsme si vědomi, že určitým výzkumným limitem tohoto kroku mohla být skutečnost, že studenti již nebyli vyzváni k odůvodnění voleb, takže závěrečné postupy nebylo možné detailně rekonstruovat. Na druhou stranu absence vysvětlování snižovala zátěž úkolu a dovolovala zachytit čistý výsledek, jenž lze chápat jako přehledný ukazatel dosažené míry osvojení spojení frazém – správný význam po ukončení celé aktivity.

Dále si na příkladech dvou kvalitativně zhodnocených frazémů ukážeme, jaké byly asociativně-kognitivní strategie respondentů.

3 Příklad interpretace frazému *Je v Blaníku*

U frazému *Být v Blaníku* jsou v Zaorálkově slovníku Lidová rčení (1947, s. 13) pro vysvětlení významu uvedena slova *dřímat, spát*. Sémantický význam frazému vychází z pověsti Blaničtí rytíři, o legendárním vojsku vedeném sv. Václavem, které spí v hoře Blaník (k. ú. Louňovice pod Blaníkem, okres Benešov) a vstane až *ve chvíli největšího nebezpečenství, až se na naši vlast sesype tolik nepřátel, že by celé království roznesli na kopytech svých koní. […] V rozhodnou chvíli se Blaník otevře, rytíři v plné zbroji vyhrnou se z hory a svatý Václav jeda na bílém koni je povede na pomoc Čechům* (Jirásek, 1981, s. 331–337).

Jde o typický příklad frazému, jehož správné porozumění vyžaduje kulturní, historickou a kontextovou znalost, nikoli pouze jazykovou intuici. K rozklíčování správného významu frazému tedy bylo třeba, aby student:

a) znal pověst o blanických rytířích, tedy minimálně tu část, ve které se tvrdí, že svatováclavské vojsko dlouhodobě spí v hoře *Blaník*;
b) uvědomil si spojitost mezi explicitně uvedeným místem Blaník a klíčovým prvkem pověsti, že vojsko *spí*.

Vyjádření respondentů k volbě významu lze rozdělit do několika definovatelných skupin:

1. Řada studentů interpretovala správný význam frazému (V7), protože prokazatelně znali (nebo alespoň částečně či rámcově znali) výše zmíněnou pověst a vyjádřili ji slovy např. *Blaničtí rytíři čekali a spali, dokud Čechy nebudou potřebovat pomoc.* (RM); *Blaničtí rytíři spí, dokud je něco neprobudí (nespravedlnost nebo jak to bylo, prostě spí)* (RB); *Rytíři spí v Blaníku.* (RP) atd.
2. Správně přiřadila význam V7 také celá řada respondentů, kteří však spojili význam *spí* s obrazem snění. Uvědomíme-li si, že šlo o asociaci spát → sen, studenti vlastně asociovali a dále rozváděli spíše význam V7 než frazém samotný, a to slovy např. *Je to sen. (*RK); *Je někde jinde – ve snech*. (RO); *Sní o něčem ve spaní, i když tam reálně není.* (RF); *Má sny.* (RC).
3. Ve skupině intuitivně správně přiřazeného významu spí, avšak bez spojení s přesnější znalostí obsahu pověsti se pohybovala celá řada respondentů, kterým se frazém *Je v Blaníku* spojil s představou nebe, oblaků či kladného pocitu: *Zní to jako něco s nebem.* (RE); *Jako obláčků (asi)* (RJ); *Prostě mi to sedí, nevím proč. Někde, kde mu je dobře*. (RA); popř. byl asociován s významem V7 a rozveden jeho důsledek: *Nevnímá, prostě spí.* (RD).
4. U další skupiny respondentů bylo zcela patrné, že sice vnímají slovo Blaník jako klíčové a při neznalosti spojení Blaník–spánek (rytířů) se snaží nalézt souvislosti s různými nabídnutými významy a explicitně vyjadřují nejistotu, např. *Blaník*

má souvislost se sny? (RI); *Nemám tušení. Nějaké nepříjemné místo?* (RG); *Blaník možná byla hospoda.* (RH) – spojeno s významem V1 (hraje karty); *Je daleko.* (RO) – spojeno s významem V10 (uteče).

5. Nesprávná, ale logická řešení se opírala zejména o význam V10 (uteče) nebo V8 (je nezávislý): *Nevím, ale je to jediný zeměpisně smysluplný místo, kam se dá utéct, a navíc je tam a ne tady, takže utekl.* (RB); *Nepotřebuje pomoc* (RK).
6. U vyjádření souvislosti významu k odpovědím *Je bohatá* (RC) / *Je bohatý*. (RC) by se mohlo nabízet – vzhledem k formě frazému (verbum být + prepozice v) i možné vysvětlení asociace na v současnosti běžně využívaný frazém *Je v balíku*.
7. Jak pestrá jsou uvažování studentů ukazuje např. i zdůvodnění spojení frazému *Je v Blaníku* s V2 (odchází poslední): *Odchází poslední – rytíř musel hlídat.* (RK). Zde je patrné volné domýšlení, avšak s vazbou na pověst, jejíž obsah si již respondent nevybavuje.

Lze tedy shrnout, že pro správné řešení bylo klíčové vybavit si pověst o Blanických rytířích, ale nejen to. Studenti, kteří pověst znali, ji museli být schopni metaforicky propojit s významem spánku. Pak teprve mohli dospět ke správnému významu a správně jej odůvodnit. Zdůvodnění, která různým způsobem asociovala spíše přiřazený význam *spí*, byla odtržená od mytologického rámce Blanických rytířů a pojila se s významy snu, vzdálenosti, izolovanosti či úniku, což jsou pojmová pole určitým způsobem propojená s významem *spát* či *nebýt přítomen*. Celkově tedy lze říci, že frazém *Je v Blaníku* aktivoval u studentů široké spektrum asociací – od znalostně podloženého významu vycházejícího z pověsti až po metaforické či volně domýšlené interpretace.

4 Příklad interpretace frazému *Krájí z vlastního bochníku*

Kontext frazému *Krájí z vlastního bochníku* (F8) je spojen s chlebem, který je považován za jednu ze základních potravin. Chléb má v české frazeologii mimořádně silné symbolické postavení. Představuje symbol obživy, tedy základní životní hodnotu, a také je symbolem sdílení a mezilidské sounáležitosti[5]. Proto se objevuje v četných ustálených spojeních. Např. již Komenský ve svém díle Moudrost

[5] Světový den chleba (World Bread Day) je stanoven každoročně na 16. říjen a je vyhlašován Mezinárodní unií pekařů a cukrářů (UIB – International Union of Bakers and Confectioners), jehož součástí je i Svaz pekařů a cukrářů v ČR. Je navázán na Světový den výživy (FAO / OSN) a jeho cílem je upozornit na význam chleba jako základní potraviny, symbolu obživy a sdílení, na důležitost pekařského řemesla a na skutečnost, že ne všichni mají přístup k základním potravinám.

starých Čechů[6] (1954) uvádí ve spojení s chlebem adagia (přísloví) např.: *Chléb s solí, s dobrou volí. I jinde chléb jedí o dvou kůrkách. Všudytě chléb jísti. Cizí chléb vždycky sladší. Škoda psu bílého chleba. Jednou rukou chléb podává, v druhé leží kámen. Cizí chléb mívá rohy. Lépe za svým krajícem než cizím pecnem. Mnoho na psa bílý pecen. Za zubů tě se chleba najísti. Kdo dal zuby, dá i chléb. Snědený chléb peče. Lepší kus suchého chleba s pokojem*. aj.

Námi zadaný frazém *Krájí z vlastního bochníku* spojuje Zaorálek (1947) s významem *je nezávislý*, tedy vyjádřením soběstačnosti, nezávislosti, schopnosti postarat se o vlastní život bez opory u druhých, správný význam *je nezávislý* byl námi kódovaný jako V8[7].

Správná volba významu V8 a přiřazená studentská zdůvodnění volby párování (F8–V8) vyjadřovala více směrů:

1. Nezávislost a samostatnost vyjádřeními opřenými přímo o chléb (popř. jídlo), zmíněný ve frazému, a spojenými s odůvodněním spojitosti s konáním: např. *Nepotřebuje nic od druhých, proto krájí z vlastního bochníku, a ne od druhých.* (RL); *Uživí se sám, nepotřebuje k tomu chleba ostatních*. (RM); *Nemusí spoléhat na to, že mu někdo dá najíst, ale zařídí se sám, obstará se sám*. (RB) atd.
2. Další skupina studentských odpovědí se sice obsahově přiblížila správnému významu frazému, avšak jejich zdůvodnění již nenavazovala přímo na obrazné vyjádření spojené s *krájením z vlastního bochníku*. Respondenti (např. RK, RH, RD, RO) vyjadřovali myšlenku nezávislosti a soběstačnosti, avšak jejich formulace se opíraly spíše o abstraktní rovinu významu než o konkrétní frazeologický obraz. Výpovědi typu *Nepotřebuje ostatní.* (RK); *Má vlastní finance a umí se o sebe postarat.* (RH); *Všechno již umí, všechno zvládne sám*. (RD) či *Je nezávislý, bere si jen od sebe.* (RJ) aj. reflektují význam být nezávislý, avšak nevztahují se k motivu chleba ani k představě vlastního bochníku jako zdroje obživy. Tyto interpretace tedy odpovídají významu V8 (je nezávislý), nikoli však frazému F8 – chybí v nich metaforické zakotvení, které by vycházelo z konkrétní situace *krájení z vlastního*. Lze tedy říci, že respondenti v těchto případech pochopili sémantické jádro výrazu, ale ztratili vazbu s metaforicky přeneseným významem[8].

---

[6] Komenský ji sestavil v první polovině 17. století, patrně na počátku 20. let (cca 1620–1623). První tištěné vydání ale vyšlo až 1849 (ed. V. V. Tomek), další významná vydání 1901/1910 (kritické edice), 1921 (J. Otto) a 1954 (SNKLHU).

[7] Jak bylo již zmíněno výše, respondenti samozřejmě kódy F1–F21 a V1–V21 neměli k dispozici, párovali pouze textová znění frazému a významu.

[8] Toto koresponduje se zjištěním Šindelářové, že adekvátní úroveň frazeologického (specifického jazykového) vědomí předpokládající přesnou a správnou znalost významu konkrétní frazeologické jednotky (FJ) nemusí být nutnou podmínkou úspěšné komunikace, neboť rodilý mluvčí dokáže

3. Část respondentů přiřadila k frazému F8 *Krájí z vlastního bochníku* význam V4 (je solidární), přičemž jejich vysvětlení se soustředila na motiv sdílení chleba s ostatními, např.: *Pomáhá lidem ze svého chleba.* (RA); *Ubírá si vlastního chleba pro jiné*. (RM) či, jak uvádí nejvíce obrazně rozvinutá odpověď, *Podělit se o bochník chleba, který si dříve lidé pekli většinou sami, bylo velkým projevem štědrosti*. (RI). Tyto interpretace tedy ukazují významový posun od individuální nezávislosti k sociální solidaritě – frazeologický obraz chleba zůstal zachován, avšak jeho sémantické jádro se přesunulo z roviny soběstačnosti na rovinu mezilidské pomoci a soudržnosti.
4. Mnoho respondentů ve svých výpovědích chápalo slovo *bochník* užité ve frazému jako symbol vlastního majetku či zdrojů, které byly nabídnuty druhým lidem, např. *Dělí se o to, co sám má, s dalšími.* (RB); *Umí se rozdělit o to, co je jeho*. (RP); *Rozdává se pro druhé*. (RO); *Dává ze svého.* (RC) aj. Tento typ výpovědí vyjadřuje společensky ceněnou hodnotu solidarity a štědrosti, ovšem nikoli význam soběstačnosti, který je pro frazém F8 určující. Obraz *vlastního bochníku* zde nebyl studenty interpretován jako symbol nezávislosti, ale jako metafora sdílení a altruismu. Tyto interpretace studentů ukazují na metaforicky přenesené vnímání slova *chléb* jako symbolu v kulturně-sociálním kontextu[9]. Vysvětlení ukazují, že původní akcent frazému na vlastní zdroj obživy byl chápán jako morální akt pomoci druhým.
5. Další skupina studentů přiřadila frazému F8 *Krájí z vlastního bochníku* význam V11 (chlubí se). Výpovědi odhalují posun od původní roviny soběstačnosti a nezávislosti k významu sebestřednosti a prezentace vlastních úspěchů: *Říká své věci, co se mu povedlo, pyšně.* (RJ); *Nepotřebuje cizí chleba*. (RI); *Všem ukazuje to svoje.* (RE); *Ulamuje to nejlepší.* (RC); *Mluví o sobě, svém bochníku = je sebestředný, chlubí se.* (RB); *Jede si to svoje.* (RK); *Chlubí se svými věcmi a dovednostmi.* (RH). V těchto interpretacích respondenti pochopili lexikální komponent *vlastní* spíše ve smyslu *moje, tj. co mám* a na základě této asociace přenesli význam do roviny sebeprezentace. Frazém byl tedy v jejich pojetí chápán jako metafora ukazování či nabízení *vlastního bohatství* – tedy toho, čím se jedinec může pochlubit. Z hlediska porozumění frazeologickému obrazu jde o posun od existenciálního rámce (obživa, nezávislost) k psychologickému rámci (ego, pocit vlastní dostatečnosti). Respondenti v těchto případech zachytili motiv *vlastního*

---

na základě svého jazykového (a v jeho rámci i frazeologického) povědomí použít FJ vhodným a přijatelným způsobem a k tomu mu postačí velmi často jen povrchová sémantická znalost (Šindelářová In Janovec ed., 2021, s. 203).

[9] Podávání chleba se solí je dávný slovanský obyčej s kořeny sahajícími až do předkřesťanského období. Vyjadřuje vstřícnost, pohostinnost a přání hojnosti – tedy ujištění, že host či příchozí nebude trpět nedostatkem ani hladem (Langhammerová, 2004).

bochníku jako symbol vlastnictví a úspěchu, který je možné prezentovat okolí. Tím došlo k významové substituci – původní akcent na nezávislost byl nahrazen motivem sebezdůraznění a chlubivosti. Z didaktického pohledu je tento typ interpretací zajímavý, protože naznačuje tendenci studentů racionalizovat starší frazém pomocí současných asociací a běžně užívaných významů slov. Lexikální dominanta *vlastní* aktivovala v jejich mysli významové pole spojené s vlastnictvím a individuálním úspěchem, zatímco kulturně zakořeněný obraz chleba jako základu obživy ustoupil do pozadí.

6. Část respondentů přiřadila k frazému F8 *Krájí z vlastního bochníku* jiné, zcela odlišné významy, čímž vznikla pestrá škála individuálních interpretací, v nichž se původní metaforický obraz chleba dále rozvolnil. Mezi těmito volbami se objevily významy V6 (je to pokrytec), V7 (spí), V9 (dělá si rezervy pro případ nouze), V19 (nikdy to z něj nikdo nedostane) a V20 (má ve škole hodně pětek).
   Tento soubor odpovědí vykazuje značnou interpretační rozptýlenost a svědčí o tom, že někteří studenti se při dešifrování frazému opírali spíše o slovní asociace než o metaforický celek. Například výpovědi spojené s významem V9 reflektují pragmatické chápání frazému jako šetření či ukládání *ze svého*, tedy zachovávají určitou vazbu k motivům vlastnictví a obživy, např. *Dělá si rezervy, šetří si z vlastních peněz.* (RO); *Ukrajuje si jako vlastní věci, ubývá mu od sebe.* (RA) aj.
   Naopak interpretace odpovídající významům V6, V7 a V20 vykazují výrazný odklon od původního smyslu a jsou spíše výsledkem volného asociačního propojení jednotlivých lexikálních s obecně známými konotacemi: *Pokrytec bere něco na sebe a ze svého*. (RJ); *Ukrajuje z vlastního.* (RG); *Má vlastní svět.* (RK); *Ubírá si znalosti.* (RP). Zvláště u dvou posledních výpovědí lze sledovat snahu porozumět frazému pomocí symbolických paralel či přenesení významu do oblasti introspektivní a abstraktní. Nicméně lze říci, že všechny „nesprávné" odpovědi ukazují na kreativní práci s jazykovým materiálem a zároveň potvrzují, že sice dochází k rozpadu původního frazeologického obrazu, ale objevuje se snaha o hledání jiných logických vazeb.

Analýza studentských interpretací frazému F8 *Krájí z vlastního bochníku* ukázala široké spektrum sémantických posunů – od výkladů blízkých původnímu významu nezávislosti, přes morálně a sociálně motivované interpretace zdůrazňující solidaritu a sdílení, až po výklady orientované na sebestřednost, sebezdůraznění či čistě asociační přenesení významu. V mnoha odpovědích se tak odráží proces, v němž studenti sice intuitivně zachycují určité významové jádro (motiv vlastního jako *mít své*, *čerpat ze sebe*), ale ztrácejí kontakt s původním frazeologickým obrazem a kulturní symbolikou chleba jako zdroje obživy.

5 Kognitivněl ingvistické aspekty interpretace frazémů

Příklady ukazují, jak bohaté může být pole asociací a jak studenti kombinují logickou úvahu se subjektivními konotacemi. Z našich poznatků vyplývá, že porozumění tradičním frazémům u studentů často probíhá prostřednictvím analyticko-racionalizačních strategií – tedy vyvozováním významu z izolovaných slov a jejich současného lexikálního pole – spíše než skrze aktivní práci s metaforou a kulturní zkušeností, která je do frazému zakódována. Zároveň je však patrná upřímná snaha studentů hledat souvislosti, přemýšlet o vztahu mezi jazykovým obrazem a možnými významovými interpretacemi a tímto způsobem rekonstruovat smysl výrazu vlastními kognitivními prostředky. Jak upozorňuje Vaňková et al. (2005, s. 28), *významy se utvářejí a proměňují v určitém kulturním prostředí a jsou součástí kognitivních i prožitkových struktur člověka*. Je proto tedy třeba vnímat, že každá jednotlivá interpretace významů frazémů popsaných výše odrážela nejen jazykové a kulturní, ale i prožitkové a emoční zkušenosti.

Z didaktického hlediska je tento proces mimořádně cenný: studenti zde nevystupují jako pasivní přijímatelé hotových významů, ale jako aktivní interpreti, kteří se učí chápat jazyk jako systém obrazných a kulturně podmíněných struktur.

Aktivita splnila svůj cíl – nešlo pouze o „správné" přiřazení významu, ale především o cestu hledání, porovnávání a formulování vlastních hypotéz. V tomto smyslu lze považovat rozmanitost odpovědí za potvrzení rozvoje kognitivněl ingvistických dovedností studentů a za doklad jejich zaujetí pro jazykové jevy, které pro ně představují výzvu, ale současně i zdroj intelektuálního potěšení.

Reflexe studentů po skončení aktivity ukazují, že práce s frazémy byla vnímána jako přínosná, podnětná a zároveň náročná. Řada respondentů zdůraznila, že museli *dost zapřemýšlet* (RA) a že úkol nebyl jednoduchý, protože *některé frazémy bylo obtížné přiřadit* (RB, RK). Současně však studenti oceňovali, že se díky úkolu dozvěděli něco nového, objevili neznámé nebo zapomenuté výrazy a uvědomili si jejich významový a kulturní kontext: *Takhle jsem se dozvěděla něco nového.* (RG); *Rozšířila jsem si slovní zásobu*. (RJ); *Aktivita mě bavila, řekla bych, že dost jsem znala nebo minimálně už slyšela z dřívějška a ty další jsem se naučila teď.* (RB).

Výpovědi potvrzují, že studenti považovali proces hledání správných významů za intelektuálně stimulující. I ti, kteří na počátku nerozuměli, popisovali momenty „prozření" – kdy po několika pokusech význam pochopili: *Spoustě frazémů jsem původně nerozuměla, i když mi to pak po nějakém čase došlo*. (RK); *Souvislost mi došla až na několikátý pokus*. (RM) aj. Tento proces objevování, zkoušení hypotéz a jejich následného potvrzení či vyvrácení je z kognitivně-didaktického hlediska mimořádně cenný, protože ukazuje, že porozumění nevzniká okamžitě, ale prostřednictvím aktivního hledání.

Z reakcí studentů je patrné, že aktivita v nich probudila zájem o frazeologii jako živou součást jazyka i kultury. Mnozí vyzdvihovali překvapivé momenty: *Nejvíce mě překvapil frazém…* RF, RJ aj., a vyjadřovali potěšení z objevování nových významů či logických souvislostí mezi výrazy, např. *Kolik souvislostí jsem našla i u věcí, které spolu nesouvisely!* (RM). Celkově lze shrnout, že studenti vnímali aktivitu nejen jako jazykové cvičení, ale jako intelektuální hru, která rozvíjí schopnost přemýšlet o významu, pracovat s metaforou a hledat kulturní i jazykové souvislosti.

6 Didaktický potenciál frazémů a jejich uchopení ve výuce

Na základě výše popsaných výzkumných aktivit byly se studenty testovány i další možnosti didaktického využití frazémů. Cílem nebylo pouze porozumět jednotlivým výrazům, ale především nahlédnout do jejich vnitřní struktury, kulturní motivace a způsobu, jakým jazyk zrcadlí lidské poznávání světa. Tento přístup odpovídá principům kognitivní lingvistiky, podle nichž je jazyk nejen systémem znaků, ale především prostředkem konceptualizace zkušenosti.

Testované postupy byly koncipovány v několika krocích, které lze chápat jako metodickou posloupnost od intuitivního poznávání k reflexivnímu a tvořivému uchopení jazyka:

1. Individuální interpretace. Každý student si vylosoval frazém a pokusil se formulovat vlastní hypotézy o jeho významu. Cílem bylo aktivovat spontánní procesy inference vycházející z osobní zkušenosti, lexikálních asociací a znalosti kontextu. Tento krok odpovídá tzv. konceptuálnímu modelování v kognitivní lingvistice – tedy vytváření mentálních obrazů, které propojují jazykový výraz se zkušenostním rámcem mluvčího. Výběr frazémů byl inspirován publikací Suché (2014, s. 40).
2. Sociální konfrontace. Následně se studenti individuálně dotazovali na interpretace významu svého frazému vybraných spolužáků, jejichž výklady porovnávali s vlastní interpretací. Tím se aktivovala metakognitivní složka myšlení, protože studenti museli nejen přiblížit důvody svých řešení, ale také reflektovat odlišné pohledy. Následná diskuse často vedla k opravám nebo rozšířením hypotéz, čímž se rozvíjela schopnost argumentace, tolerance k víceznačnosti a cit pro významové nuance jazyka.
3. Konfrontace interpretací významu frazému dle slovníku. Po konfrontaci úhlu pohledů obdrželi studenti kodifikovaný význam frazému. Tento moment měl zásadní didaktický efekt: umožnil vědomě porovnat intuitivní výklady s normativní interpretací a uvědomit si mechanismus frazeologické motivace. Z pohledu kognitivní lingvistiky se zde rozvíjí schopnost metaforické projekce – tedy

porozumění tomu, jak se konkrétní zkušenost (např. sníst hodně kapusty[10], pád pavlače[11]) přenáší do abstraktního významu.

4. Didaktická transformace. V závěrečném kroku studenti převedli získané poznatky do podoby pedagogického úkolu. Každý připravil vlastní testovou nebo herní aktivitu na vylosovaný frazém, která měla jiným studentům zprostředkovat význam daného frazému. Tím si studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ prakticky vyzkoušeli, jak lze jazykové jevy didakticky uchopit, jak motivovat žáky k objevování významů a jak podporovat vnímání jazyka jako živého systému obrazů a zkušeností.

   Z didaktického hlediska lze potenciál frazémů rozšiřovat i o další formy práce, například:

5. Třídění frazémů podle motivu (např. jídlo, tělo, příroda, společenské vztahy), které vede k uvědomění si tematických a kulturních vzorců v jazyce (např. Vaňková et al., 2005).
6. Porovnávání významu frazému s vyjádřeními téhož či podobného významu v jiných jazycích (západo)slovanských; výborné je srovnávání frazémů v polštině, slovenštině aj., v jazycích germánských či románských (např. ve španělštině, francouzštině, angličtině, němčině aj.). Tyto úkoly rozvíjí mezijazykové myšlení a interkulturní kompetenci.
7. Vizualizace – studenti zobrazují frazém doslovně a porovnávají jej s jeho původním metaforicky ztvárněným významem.
8. Doplňování kontextů, vlastních zkušeností, krátkých příběhů atd., v nichž frazém přirozeně zazní, což podporuje jeho zapamatování a pochopení pragmatické funkce.
9. Hledání synonym a opozitních protějšků významů frazémů, které prohlubuje cit pro sémantickou strukturu jazyka.

7 Závěr

V procesu interpretace studenti spontánně vytvářeli mentální modely a testovali jejich platnost. Přemýšleli o motivech a o tom, jak jazyk zobrazuje zkušenost pomocí

---

[10] Jako možná vysvětlení frazému *Ten už mnoho kapusty snědl* ve významu být starý (Suchá, 2014, s.40) uváděli studenti interpretace například: je mu špatně od žaludku (kapusta nadýmá); je sytý a dobře najedený (snědl *hodně*); označení pro staršího moudrého člověka (kapusta po rozříznutí trochu připomíná mozek); stáří, tj. vysoký věk daného člověka (*už* hodně snědl) aj.

[11] Jako možná vysvětlení frazému *Spadla na něho pavlač* ve významu být potrhlý (Suchá, 2014, s.40) uváděli student například: je v pasti, podobně jako u rčení *spadla klec*; je zmatený, říká nesmysly, jako by mu něco spadlo na hlavu; vypršel mu čas, dovršil deadline atd.

metafory či metonymie. Pluralita výkladů a živost diskuzí v rámci práce s frazémy ukazovala, že i jediný frazém může být silným spouštěčem diskuse, komparace a tvořivého myšlení – tedy činností, které stojí v centru kognitivnělingvistického pojetí jazykového vzdělávání. (srov. Pacovská, 2015; Pacovská a kol., 2021).

Výše popsané způsoby práce s tradičními frazémy ukázaly, že obraznost jazyka aktivuje asociace a podporuje kreativní myšlení, diskuze a verbální formulace myšlenek rozvíjí slovní zásobu, vyjadřování myšlenek a dovednost sdílení, konfrontace individuálních interpretací se správným významem vede k hlubší internalizaci a didaktická transformace (tvorba úloh) rozvíjí schopnost reflektovat jazyk a přemýšlet o něm v pedagogické perspektivě.

Výše popsané typy činností odpovídají konstruktivistickému pojetí výuky – studenti nejsou pouhými příjemci hotového významu, ale aktivně jej konstruují, reflektují a ověřují. Kognitivnělingvistická perspektiva přitom umožňuje, aby si uvědomovali nejen to, co jazyk říká, ale také to, jak to říká – tedy jaké poznávací procesy stojí za jazykovým vyjádřením.

Práce s frazémy tak propojuje jazykové, kulturní i myšlenkové roviny. Rozvíjí schopnost abstrahovat, srovnávat, vytvářet analogie a interpretovat jazykové jevy jako zrcadlo lidské zkušenosti. Z hlediska rozvoje učitelských kompetencí představuje cennou cestu k tomu, jak u studentů podporovat jazykové vědomí, tvořivost i cit pro metaforu – tedy kvality, které přesahují rámec jazykové výuky a směřují k formování reflektovaného, kulturně zakotveného a kreativního učitele.

Pro učitelskou praxi je proto práce se tradičními frazémy cenná nejen jako jazyková kuriozita, ale především jako prostředek k rozvoji myšlení o jazyce, k uvědomování si kulturní kontinuity a k podpoře čtenářské gramotnosti.

Literatura

ALTMANN, G. (2005): *Výstup na babylonskou věž: otázky jazyka, mysli a porozumění.* Praha: Triáda.

BRABCOVÁ, R. (1994): Frazémy ve slovní zásobě žáků 5.–8. ročníků. In *Filologické studie XIX*. Praha: Carolinum, s. 107–118.

ČELAKOVSKÝ, F. L. (1852): *Mudrosloví národu slovanského ve příslovích*. Praha: Nakladatelství František Řivnáč.

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

ČECHOVÁ, M. (1985/1986a): Frazeologie a mládež. *Český jazyk a literatura*, 36, č. 3, s. 101–110.

ČECHOVÁ, M. (1985/1986b): Frazeologie ve škole. *Český jazyk a literatura*, 36, č. 4, s. 145–150.

ČECHOVÁ, M. (1986): Dynamika frazeologie. *Naše řeč*, 69, č. 4, s. 178–186.

ČERMÁK, F. (2007): *Frazeologie a idiomatika česká a obecná*. Praha: Karolinum.
ČERMÁK, F. (ed.) (2009): *Slovník české frazeologie a idiomatiky* (*4, Výrazy větné*). Praha: Leda.
FLAJŠHANS, V. (1913): *Česká přísloví: sbírka přísloví a pořekadel lidu českého v Čechách, na Moravě a v Slezsku: přísloví staročeská*. Praha: nakladatelství F. Šimáčka.
JANOVEC, L. (ed.). (2017–2024): *Svět v obrazech a ve frazeologii*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha – Liberec: Univerzita Karlova v Praze – Technická univerzita v Liberci.
JANOVEC, L. (2005): Nevětné frazémy v nové slovní zásobě. In Martincová, O. a kol.: *Neologizmy v dnešní češtině.* Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, s. 147–158.
JIRÁSEK, A. (1981): *Staré pověsti české*. Praha: Československý spisovatel.
KOMENSKÝ, J. A. (1954): *Moudrost starých Čechů: Za zrcadlo vystavená potomkům* (4. vyd). Praha: SNKLHU.
LANGHAMMEROVÁ, J. (2004): *Lidové zvyky: výroční obyčeje z Čech a Moravy*. Praha: Lidové noviny.
MOKIJENKO, V. M. – STĚPANOVÁ, L. (2008): *Ruská frazeologie pro Čechy.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
MRHAČOVÁ, E. (2000): *Názvy částí lidského těla v české frazeologii a idiomatice*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.
PACOVSKÁ, J. (2015): Integrativní funkce komunikačního a kognitivního přístupu k výuce českého jazyka. In *Integrativní přístup v primárním vzdělávání: sborník z konference s mezinárodní účastí.*
PACOVSKÁ, J. – NEBESKÁ, I. – RÖHRICH, A. – VAŇKOVÁ, I. (2021): *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce*. Praha: Akropolis.
SUCHÁ, J. (2014): *Trénink slovní zásoby pro každý věk*. Praha: Portál.
ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2020): Znalost a chápání biblické frazeologie v České republice podle dosaženého stupně vzdělání jejích obyvatel. In Janovec, L. (ed.): *Svět v obrazech a frazeologii II.* Praha: PedF UK.
STĚPANOVÁ, L. (2007): *Rusko-český frazeologický slovník.* Olomouc, Univerzita Palackého.
VAŇKOVÁ, I. – NEBESKÁ, I. – SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. – ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci, to na jazyku: Kapitoly z kognitivní lingvistiky.* Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.
ZAORÁLEK, J. (1947): *Lidová rčení.* Praha: Fr. Borový.

PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.
Technická univerzita Liberec, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Katedra primární a preprimární pedagogiky
vera.vykoukalova@tul.cz
ORCID: 0000-0001-9393-0853

ROZVÍJENÍ WELLBEINGU ŽÁKŮ VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA: VÝSLEDKY ANALÝZY UČEBNIC RUSKÉHO JAZYKA PRO STŘEDNÍ ŠKOLY

Developing student wellbeing in foreign language teaching: Results of the analysis of Russian language textbooks for secondary schools

Lenka Rozboudová – Sabina Večeřová

Abstrakt: *Článek prezentuje výsledky analýzy dvou učebnicových souborů pro výuku ruského jazyka na střední škole. Cílem analýzy bylo zjistit, jakým potenciálem pro rozvoj wellbeingu žáků tyto řady disponují. Obsahová analýza učebnicových souborů byla provedena za základě rozšířeného modelu wellbeingu PERMA+4. Bylo zjištěno, že oba analyzované soubory potenciál pro rozvoj wellbeingu žáků mají, avšak jeho jednotlivé oblasti jsou rozvíjeny v různé míře. Nejčastěji jsou nabízeny aktivity rozvíjející oblasti pozitivních vztahů, zaujetí, úspěšného výkonu a nastavení mysli, ostatní oblasti jsou rozvíjeny spíše jen izolovaně a nesystematicky v rámci konkrétních lekcí či témat. Identifikovaná vhodná témata či zadání však nejsou na wellbeing žáků zacílena přímo, jde spíše o jejich potenciál, který by učitel mohl funkčně využít. Výsledky také ukázaly poměrně omezený repertoár aktivit směřujících k wellbeingu a znovu potvrdily významnou roli učitele, jehož úkolem je v učebnicích nabízené materiály doplňovat, modifikovat či individualizovat. Článek poukazuje na možnosti podpory wellbeingu žáků ve výuce cizího jazyka a zároveň na deficitní oblasti, kterým by měla oborová didaktika věnovat pozornost na úrovni teorie i praxe.*

Abstract: *The article presents the results of an analysis of two series of textbooks for teaching Russian at the secondary school. The aim of the analysis was to determine the potential of these series to develop student wellbeing. The content analysis of textbook sets was conducted based on the expanded PERMA+4 wellbeing model. It was found that both series have the potential to develop student wellbeing, but that individual areas are developed to varying degrees.*

The most frequently offered activities are those that develop positive relations, engagement, accomplishment, and mindset; other areas are developed only unsystematically within specific lessons or topics. However, the suitable topics or tasks identified are not directly targeted at student wellbeing; rather, they represent potential that teachers could make functional use of. The results also showed a relatively limited repertoire of activities aimed at wellbeing and reaffirmed the important role of the teacher, whose task is to supplement, modify, or individualise the materials offered in textbooks. The article points to the possibilities of supporting student wellbeing in foreign language teaching and, at the same time, to the areas of deficiency that linguodidactics should pay attention to at both the theoretical and practical levels.

Klíčová slova: *wellbeing; wellbeing žáků; model wellbeingu PERMA+4; výuka cizího jazyka; výuka ruského jazyka; střední škola; učebnicový soubor*

Key words: *wellbeing; student wellbeing; PERMA+4 wellbeing model; foreign language teaching; Russian language teaching; secondary school; textbook*

1. Úvod

Wellbeing v kontextu vzdělávání je v posledních letech čím dál častěji skloňován. Důvodem jsou především změny, kterými současný český vzdělávací systém prochází a které stále více do popředí staví žáka, jeho osobnost a osobní pohodu, kterou při svém vzdělávání prožívá. Tyto změny reflektují i klíčové dokumenty vzdělávací politiky České republiky Strategie 2030+ (MŠMT, 2020) či revidovaný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (MŠMT, 2025). Vzhledem k tomuto trendu lze očekávat, že požadavky pro rozvíjení wellbeingu budou formulovány i v revidovaných RVP pro jednotlivé typy středních škol. Ačkoli v aktuálně platných RVP pro střední školy není problematika wellbeingu explicitně vymezena, neznamená to, že by rozvoji wellbeingu žáků středních škol neměla být věnována pozornost, ba právě naopak. Wellbeing žáků i učitelů je zdůrazňován na všech úrovních vzdělávacího systému. Jak ale prakticky wellbeing rozvíjet ve vlastní výuce, je pro mnohé učitele didaktickou výzvou.

Vzhledem k tomu, že ve výuce cizích jazyků hraje práce s učebnicí velmi často klíčovou roli, neboť do značné míry určuje obsah i způsob práce v hodinách, rozhodli jsme se podrobit analýze dva nejčastěji používané učebnicové soubory pro výuku ruského jazyka na středních školách v ČR s cílem identifikovat témata či zadání vhodná pro rozvíjení wellbeingu žáků a na základě toho vytvořit další

doplňkové výukové materiály, které by daná témata rozpracovávaly s ohledem na wellbeing (ukázka v příloze článku, další ukázky viz Večeřová, 2025).

2. Teoretická východiska

Tématu wellbeingu je v posledních deseti letech věnována značná pozornost na úrovni teorie i praxe, vznikla celá řada odborných publikací, praktických příruček či tematicky zaměřených webových portálů. Ale ačkoli je wellbeing v současné době velmi aktuálním konceptem, neexistuje dosud jeho jednotná definice. Primární původ wellbeingu je psychologický, avšak zasahuje do mnohých jiných oborů, jako například sociologie, ekonomie, pedagogiky, filozofie, medicíny aj., je tedy nutné o něm uvažovat v interdisciplinárních souvislostech (Blatný – Dosedlová – Kebza – Šolcová, 2005, s. 12). Rozšířenost konceptu wellbeingu napříč různými disciplínami je právě jedním z důvodů, proč neexistuje jasná a jednotná definice, každý obor jej definuje různým způsobem ze své perspektivy nebo jej nedefinuje vůbec (Jarden – Roache, 2023).

Pojem wellbeing je většinou vykládán opisně, a to pomocí příbuzných pojmů, v anglosaské terminologii se nejčastěji vyskytují pojmy jako *satisfaction* (spokojenost), *welfare* (blaho), *pleasure* (radost), *prosperity* (úspěšnost, prosperita) či *happiness* (štěstí), je také často spojován se zdravím, a to v podobě pojmu *health* (zdraví) nebo různých slovních spojení jako *state of being healthy* (stav zdraví) (Blatný – Dosedlová – Kebza – Šolcová, 2005, s. 12). Blatný et al. (2010, s. 199–205) také upozorňují, že vnímání wellbeingu je ovlivňováno řadou faktorů, kvůli nimž může podobný stav být různými jedinci vnímán různě. K těmto faktorům řadí demografické a socioekonomické faktory, osobní dispozice, diskrepanci (či shodu) mezi osobními očekáváními a skutečností a sociální vztahy.

Cílem našeho článku není rozebírat jednotlivá pojetí či modely wellbeingu, nýbrž poukázat na to, jak je možné wellbeing prakticky rozvíjet ve výuce cizího jazyka na základě práce s učebnicí. V další části se tedy věnujeme pouze podstatným teoretickým poznatkům o modelu PERMA+4, který se stal východiskem naší analýzy, a také o wellbeingu v kontextu vzdělávání v České republice, neboť učebnice podrobené analýze byly nahlíženy prizmatem českého vzdělávacího systému.

2.1 Model PERMA+4

Naše analýza vychází z modelu duševní pohody PERMA+4. Martin Seligman (2014, s. 26) vymezil tzv. teorii duševní pohody (*Theory of well-being*), ve které definoval wellbeing jakožto teoretický konstrukt, jenž je tvořen pěti měřitelnými prvky, které k duševní pohodě přispívají, ale samy ji nedefinují. Jde o pozitivní

emoce, zaujetí činností, pozitivní vztahy, smysluplnost a úspěšný výkon. Pro snadné zapamatování uvedených prvků byla vytvořena zkratka – PERMA – vycházející z anglických názvů jednotlivých aspektů (*positive emotions, engagement, positive relations, meaning, accomplishment*) (Seligman, 2014, s. 28).

První dva prvky, pozitivní emoce a zaujetí, jsou hodnoceny na rozdíl od ostatních pouze subjektivně, ostatní mají jak složku subjektivní, tak objektivní. Pozitivní emoce, které člověk pociťuje, „mohou mít podobu radosti, nadšení, extáze, vřelosti, spokojenosti apod." (Seligman, 2014, s. 22). Stav zaujetí, známý také pod pojmem angažovanost, se týká tzv. stavu *flow*. Jedná se o naprosté zaujetí aktivitou, která člověka při jejím vykonávání zcela pohltí. Zatímco pozitivní emoce jsou vnímány v okamžiku jejich prožívání, ve stavu *flow* se obvykle žádné emoce ani myšlenky nevyskytují a subjektivní stav je vnímán teprve zpětně.

Třetí prvek, smysluplnost, spočívá v tom, že „člověk patří k nebo slouží něčemu, co jej přesahuje" (Seligman, 2014, s. 29). Subjektivní složka smysluplnosti se týká prožívaných pozitivních emocí při smysluplné činnosti. K objektivní části náleží faktory jako například nezaujaté hodnocení historie, logika a koherence, které v některých případech mohou subjektivní složce protiřečit.

Čtvrtým prvkem je úspěšný výkon. Ten sám o sobě představuje základní a samostatný prvek duševní pohody, je však často doprovázen zaujetím a pozitivními emocemi. Posledním prvkem jsou pozitivní vztahy. Seligman demonstruje důležitost pozitivních vztahů na faktu, že právě prokázání laskavosti nejspolehlivěji zvyšuje momentální duševní pohodu ve srovnání s ostatními testovanými metodami. (Seligman, 2014, s. 22–33)

Scott I. Donaldson a Steward I. Donaldson rozšířili Seligmanův PERMA model o další čtyři prvky, a to fyzické zdraví (*physical health*), nastavení mysli (*mindset*), prostředí (*environment*) a ekonomické zabezpečení (*economic security*). PERMA+4 tak představuje celistvý model pro wellbeing spojený s pracovní pohodou a výkonností. (Donaldson –Donaldson – van Zyl, 2021). Ačkoli tento rozšířený model byl původně vytvořen se záměrem rozšířit užívání PERMA modelu pro zkoumání wellbeingu v kontextu organizací, zvolili jsme jej i my pro potřeby naší analýzy právě z důvodu jeho komplexnosti. V obecné rovině lze konstatovat, že Seligmanův model wellbeingu byl již mnohokrát úspěšně aplikován v programech určených pro žáky a pedagogy různých stupňů škol, podrobněji o tom např. Křivohlavý (2013).

2.2 Wellbeing ve vzdělávání

Wellbeing v kontextu vzdělávání je na webových stránkách *European Education Area* (European commission, 2024) definován jakožto stav, kdy žáci mají možnost

rozvíjet svůj potenciál, učit se a kreativně si hrát. Takového stavu je dosaženo, jsou-li naplněny následující aspekty:

- pocit bezpečí, ocenění a respektu;
- aktivní a smysluplné zapojení do akademických a společenských činností;
- pozitivní sebehodnocení, důvěra ve své schopnosti a dovednosti a pocit autonomie;
- pozitivní a podpůrné vztahy s učiteli a vrstevníky;
- pocit sounáležitosti se třídou a školou;
- pocit štěstí a spokojenosti se svým životem ve škole.

V českém prostředí je školní wellbeing popsán například v dokumentu zachycujícím názory účastníků 11. setkání lídrů iniciativy úspěch pro každého žáka na téma *Wellbeing ve vzdělávání. Jak mu rozumíme a proč se mu věnovat?* Tam je wellbeing žáků definován jakožto „respektování jednotlivce a podpora jeho bio-psycho-sociospirituálního vývoje" (Felcmanová, 2020, s. 4). Na vzdělávání není tedy nahlíženo pouze z výkonové a akademické stránky, ale klade se také důraz na to, aby každý žák měl šanci být úspěšným, a na individualitu žáka, jeho individuální biologický, psychický, společenský i hodnotový vývoj a potřeby (tamtéž).

Žákovský wellbeing je, stejně jako wellbeing jedince v obecné rovině, determinován mnohými faktory různého charakteru, kterými jsou v tomto případě učitelé, vrstevníci, školní prostředí, rodina, komunita, zdroje domácnosti, kulturní příznaky (diverzita, hodnoty, normy), technologie a inovace, makroekonomické a politické podmínky, globální problémy a trendy, nerovnost, ekonomické, společenské či vzdělávací strategie (OECD, 2017, s. 62).

V kontextu výuky cizích jazyků na wellbeing žáků působí především motivace k osvojování cizího jazyka, míra jazykové úzkosti (podrobněji o tom např. Oteir – Al-Otaibi, 2019), komunikativní povaha výuky, interkulturní kompetence žáka, probíraná témata, užívané přístupy, metody a techniky (pozitivně působí zejména didaktické hry, projektová výuka, kooperativní učení, kreativně orientované aktivity, činnostně orientovaná výuka aj.), autentické výukové materiály a mnoho dalšího. Problematice wellbeingu či jeho jednotlivým dimenzím ve výuce cizích jazyků je v současné době věnována značná pozornost i v zahraniční odborné literatuře, a to jak z pohledu žáka, tak i učitele, např. Budzińska – Majchrzak (2021), Argondizzo – Mansfield (2021), Mercer – Gregersen (2020), Mercer – Dörnyei (2020), Dewaele – Witney – Saito – Dewaele (2018) aj.

2.3 Wellbeing v českém vzdělávacím prostředí

V českém vzdělávacím prostředí dochází k významnému posunu v pojetí i cílech

vzdělávání. V minulosti se vzdělávací systém primárně soustřeďoval na úspěšnost a výkon žáků, zatímco duševnímu či fyzickému zdraví žáků nebyla věnována přílišná pozornost. Jak ukazují mnohá data, duševní zdraví české žákovské populace není v ideální kondici, k čemuž značně přispěla i pandemie COVID-19.

Od počátku 20. let 21. století se duševní zdraví, duševní pohoda, wellbeing stále intenzivněji dostávají do popředí zájmu nejen na úrovni české vzdělávací politiky, ale i jednotlivých pedagogů na všech úrovních a typech škol. Wellbeing ve vzdělávání je v českém prostředí v posledních letech natolik často skloňován a zdůrazňován, že se začaly postupně objevovat i pochybnosti a diskuse, zda přílišný důraz na wellbeing žáků nepovede ke snižování kognitivních vzdělávacích cílů. Relevantní výzkumy, které by tyto obavy potvrzovaly či vyvracely, však chybí. Dle našeho názoru jde v českém školství zatím spíše jen o deklarace důrazu na wellbeing žáků, než aby představoval etablovanou součást každodenní školní praxe.

Wellbeing je v aktuální vzdělávací politice, která byla vymezena Strategií 2030+ (MŠMT, 2020), pojímán jako klíčový prvek, jehož začlenění do procesu vzdělávání je nezbytné k přípravě mladých lidí pro jejich úspěšný a spokojený život v moderním světě. Strategie 2030+ usiluje nejen o to, aby z žáků byli v budoucnu kompetentní profesionálové, ale také zdraví, spokojení a aktivní členové současné společnosti. Ve vzdělávání je tedy důraz kladen také na rozvoj osobních a sociálních kompetencí a dále dovedností, jež podporují psychické zdraví a emoční inteligenci žáků, například schopnost empatie, budování pozitivních mezilidských vztahů, sebereflexi či zvládání stresu. Další oblast se týká participace a autonomie žáků ve školách, zapojení žáků do procesů rozhodování. Účast na školních aktivitách u žáků podporuje pocit sounáležitosti a odpovědnosti, jež jsou pro wellbeing také zásadní. Navíc jsou při tom u žáků rozvíjeny sociální a občanské kompetence důležité i pro jejich další život. Strategie 2030+ se také zaměřuje na prevenci rizikového chování a budování odpovědnosti žáků za vlastní jednání. (MŠMT, 2020, s. 34)

Revidovaný RVP pro základní vzdělávání nově klade důraz na wellbeing žáků explicitně, a to hned v několika rovinách – v celkovém klimatu školy, v klíčových kompetencích i v průřezových tématech, a to konkrétně například v Klíčové kompetenci osobnostní a sociální (RVP ZV, 2025, s. 36), v Klíčové kompetenci k občanství a udržitelnosti (RVP ZV, 2025, s. 38), v Klíčové kompetenci digitální (RVP ZV, 2025, s. 48) či v průřezovém tématu Péče o sebe a druhé (RVP ZV, 2025, s. 50).

V aktuálně platných rámcových vzdělávacích programech pro střední školy se pojem *wellbeing* sice explicitně nevyskytuje, nicméně podrobná analýza těchto dokumentů odhaluje pasáže, které se do určité míry wellbeingu a jeho jednotlivých aspektů dotýkají, a záleží pouze na učiteli, do jaké míry bude wellbeing žáků rozvíjet. Kupříkladu v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, konkrétně v rámci

výuky cizích jazyků, je wellbeing reflektován například v osobních a osobnostních tematických okruzích, jež se týkají společenských vztahů, zdraví, životního stylu či identity (RVP G, 2007, s. 18–21). Vzhledem k aktuálním tendencím a požadavkům lze očekávat, že v případě revize RVP pro střední školy bude wellbeing žáků akcentován podobným způsobem jako v revidovaném RVP pro základní vzdělávání.

3. Cíle a metodologie výzkumu

Cílem našeho výzkumu bylo zhodnotit potenciál učebnic a pracovních sešitů užívaných pro výuku ruského jazyka na českých středních školách k rozvoji žákovského wellbeingu a dovedností klíčových pro péči o něj. Analýza si kladla za cíl identifikovat, jakým způsobem a do jaké míry vybrané učebnicové soubory přispívají k budování těchto dovedností. Zkoumána byla nejen explicitní témata související s wellbeingem a jeho aspekty, ale také skrytý potenciál v učebnicích nabízených aktivit k rozvoji těchto dovedností.

Na základě teoretických poznatků o wellbeingu obecně i wellbeingu v kontextu vzdělávání byl pro účely této analýzy vybrán rozšířený model wellbeingu PERMA+4, jenž je tvořen devíti oblastmi: pozitivní emoce, zaujetí, pozitivní vztahy, smysluplnost, úspěšný výkon, fyzické zdraví, prostředí, ekonomické zabezpečení a nastavení mysli. Rozšířený model wellbeingu PERMA+4 byl zvolen z toho důvodu, abychom mohli na wellbeing nahlížet v co možná nejširší perspektivě, a tím tedy identifikovat co nejvíce možností jeho rozvíjení. Zaměření na střední školu bylo zvoleno s ohledem na relevanci vyjmenovaných oblastí pro tuto věkovou skupinu.

Analyzovány byly učebnice a pracovní sešity dvou učebnicových souborů běžně užívaných pro výuku ruského jazyka na českých středních školách, a to *Snova klass! 1, 2* a *Klass!* 3 a *Tvoj šans A1, A2, B1*. Tyto řady představují reprezentativní vzorek učebních materiálů dominantních v daném kontextu.

Ačkoli jsme si vědomi, že učitel má možnost v učebnici nabízený materiál modifikovat, či dokonce měnit, domníváme se, že podrobná analýza učebnicových souborů může odhalit důležité poznatky pro oborovědidaktickou teorii i praxi.

Analýza byla provedena formou kvalitativní obsahové analýzy vybraných učebnicových souborů. Identifikace zadání s potenciálem pro rozvoj wellbeingu žáků byla provedena jednou z autorek tohoto článku, následně byla jednotlivá témata a zadání prodiskutována oběma autorkami, přiřazena k dimenzím wellbeingu a byl zhodnocen jejich potenciál. Analýze byly podrobeny vždy učebnice pro žáka a pracovní sešit, tedy části, se kterými je ve výuce pracováno nejčastěji, a které tudíž bezprostředně působí na žáka. Každý učebnicový soubor byl analyzován po

jednotlivých lekcích, v každé lekci byla systematicky posuzována probíraná témata a zadání dle níže definovaných kritérií pro jednotlivé oblasti wellbeingu podle modelu PERMA+4. Jednotlivá témata vycházejí z RVP pro střední školy.

1. Pozitivní emoce
   - Témata vyvolávající radost a optimismus, jako jsou zájmy, přátelé, volný čas, humorné texty, písně apod.
   - Zadání, která přispívají k pozitivní atmosféře, potěšení z učení apod.
2. Zaujetí
   - Témata týkající se zájmů, koníčků, vzdělávání.
   - Aktivity, které jsou kreativní, vyžadující hluboké soustředění, motivující k bádání apod.
3. Pozitivní vztahy
   - Témata týkající se přátel, mezilidských vztahů apod.
   - Zadání podporující spolupráci, kooperativní učení, efektivní komunikaci, budování vzájemného respektu, empatie, tolerance apod.
4. Smysluplnost
   - Témata týkající se vzdělávání, zaměstnání, hodnot, etiky, globálních problémů, osobního rozvoje apod.
   - Zadání vedoucí k zamyšlení, diskusi a hledání vlastního smyslu apod.
5. Úspěšný výkon
   - Témata týkající se stanovování a dosahování cílů, vzdělávání, zaměstnání, zájmů apod.
   - Aktivity umožňující vidět vlastní pokrok, podporující pocit kompetentnosti, diferencované tak, aby každý mohl být úspěšný, apod.
6. Fyzické zdraví
   - Témata týkající se sportu, stravování, denního režimu, hygieny, prevence nemocí apod.
   - Zadání podporující péči o vlastní zdraví, celkové budování zdravého životního stylu apod.
7. Prostředí
   - Témata týkající se každodenního prostředí člověka, životního prostředí, ekologie, udržitelnosti, vztahu člověka s přírodou apod.
   - Zadání vedoucí k zamyšlení a uvědomění si významu prostředí pro osobní pohodu, podporující odpovědný přístup k okolnímu prostředí apod.
8. Ekonomické zabezpečení
   - Témata týkající se povolání, financí, nakupování, plánování rozpočtu apod.
   - Zadání rozvíjející finanční gramotnost, jazykové dovednosti potřebné v ekonomickém kontextu apod.

9. Nastavení mysli
   - Témata týkající se stanovování cílů a jejich dosažení, zvládání chyb a neúspěchů, optimismu, vytrvalosti apod.
   - Zadání vedoucí k (sebe)reflexi vlastního pokroku, jednání, silných stránek charakteru, formulování cílů a pozitivních výroků o sobě apod.

4. Výsledky výzkumu

4.1 Učebnicový soubor Snova klass! 1, Snova klass! 2 a Klass! 3

Snova klass! 1, *Snova klass 2* a *Klass 3* tvoří sadu výukových materiálů pro výuku ruského jazyka na středních školách. Učebnicový soubor je určen pro výuku ruského jazyka od nulové znalosti jazyka a cílí na dosažení úrovně B1 podle Společného evropského referenční rámce.

Učebnicový soubor *Snova klass! 1, Snova klass! 2* a *Klass! 3* je komplexním souborem materiálů, který konzistentně podporuje několik oblastí wellbeingu, a to pozitivní vztahy, zaujetí, úspěšný výkon a nastavení mysli. **Pozitivní vztahy** jsou nejvýrazněji a nejsystematičtěji rozvíjenou oblastí v celé sadě. Prostřednictvím velkého množství interaktivních aktivit, rozhovorů, prací ve skupinách či dvojicích, rolových her a dalších zadání vyžadujících komunikaci, spolupráci, vzájemné sdílení a naslouchání dochází k neustálému a aktivnímu posilování pozitivních vztahů mezi žáky, vzájemného respektu a rozvíjení jejich sociálních dovedností.

Napříč celou sadou je také efektivně stimulováno **zaujetí** žáků díky projektovým úkolům. Ty od žáků vyžadují samostatné vyhledávání a zpracovávání informací, nabízejí možnost kreativního zpracování a osobní volby v rámci daných témat, přičemž propojují školní učivo s reálným světem. To vše má potenciál žáky motivovat, posílit jejich aktivní zapojení a prohloubit celkové zaujetí.

Oblasti úspěšného výkonu a **nastavení mysli** jsou v celé sadě podporovány konzistentními prvky. V každé lekci tohoto souboru jsou stanoveny cíle a reflektovány výsledky učení. Každá lekce začíná jasným vymezením toho, co se žák v jejím průběhu naučí, a končí sekcí „*Už umím…*“, která slouží k přehledné rekapitulaci a sebehodnocení osvojeného učiva. Žáci si mohou ověřit osvojení učiva, a reflektovat tak svůj pokrok, což může přispět k pocitu kompetentnosti a úspěchu. Identifikace silných stránek a prostoru pro zlepšení navíc přispívá k růstovému nastavení mysli.

V menší míře je napříč lekcemi rozvíjena **oblast pozitivních emocí**. K jejímu rozvoji přispívají zábavné prvky (písně, vtipy, hádanky, jazykolamy, didaktické hry…) a inherentně pozitivní témata (rodina, přátelé, koníčky…), jež podporují příjemnou a odlehčenou atmosféru ve výuce, radost z učení a pozitivní prožívání žáků.

Oblasti fyzického zdraví, smysluplnosti, ekonomického zabezpečení a prostředí nejsou podporovány systematicky, ale je jim věnována pozornost v rámci konkrétních lekcí. **Oblast fyzického zdraví** je rozvíjena v patnácté lekci druhého dílu, která je věnována především zdravému životnímu stylu. Žákům předává užitečné informace a vede je k zamyšlení nad vlastními návyky ovlivňujícími jejich zdraví. **Oblast ekonomického zabezpečení** je rozvíjena ve třetím díle ve dvacáté první lekci věnované tématu zaměstnání. Ta se především zaměřuje na diskusi o dovednostech a kvalitách člověka důležitých pro vykonávání určitých zaměstnání. **Oblast prostředí** je rovněž rozvíjena ve třetím dílu, a to dvacátou druhou lekcí, jejíž ústředním tématem je ekologie a životní prostředí. Lekce rozšiřuje povědomí žáků o ekologických tématech včetně vlivu člověka na životní prostředí, vede je k zamyšlení nad vlastními návyky a jejich dopadem a vybízí k aktivní péči o životní prostředí. **Oblast smysluplnosti** je podporována ve třetím dílu lekcemi věnujícími se zaměstnání a ekologii skrze aktivity, které vedou k (sebe)reflexi osobního vlivu a role ve společnosti a životním prostředí.

Přehled identifikovaných oblastí wellbeingu v jednotlivých lekcích učebnicového souboru *Snova klass!/Klass!* je zaznamenán v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: *Identifikované oblasti wellbeingu v souboru Snova klass! 1, Snova klass! 2 a Klass! 3*

Oblast PERMA+4			Pozitivní emoce	Zaujetí	Pozitivní vztahy	Smysluplnost	Úspěšný výkon	Fyzické zdraví	Prostředí	Ekonomické zabezpečení	Nastavení mysli
Číslo lekce	**Snova klass! 1**	**1**	✓	✓							
		2	✓	✓	✓						
		3	✓	✓	✓						
		4	✓	✓	✓						
		5	✓	✓	✓						
		6	✓	✓	✓						
		7	✓	✓	✓						
		8	✓	✓	✓						
		9	✓	✓	✓						

Číslo lekce											
	Snova klass! 2	**10**	✓	✓	✓						✓
		11	✓	✓	✓			✓			
		12	✓	✓	✓						
		13	✓	✓	✓						
		14	✓	✓	✓						
		15	✓	✓	✓			✓			
		16	✓	✓	✓						
		17	✓	✓	✓						
		18	✓	✓	✓						
	Klass! 3	**19**	✓	✓	✓						
		20	✓	✓	✓						
		21	✓	✓	✓	✓				✓	✓
		22	✓	✓	✓	✓			✓		
		23		✓	✓				✓	✓	✓
		24	✓	✓	✓						
		25	✓	✓	✓						
		26	✓	✓	✓						
		27		✓	✓						

4.2 Učebnicový soubor Tvoj šans A1, Tvoj šans A2 a Tvoj šans B1

Třídílný učebnicový soubor *Tvoj šans* je určen pro výuku současné ruštiny jak na středních, jazykových a vysokých školách, tak i pro jednotlivce. Studující by měla dovést od úplných jazykových začátků až na úroveň B1.

Analýza učebnicového souboru *Tvoj šans* odhalila systematický rozvoj **oblastí pozitivních vztahů** a **zaujetí**. Napříč všemi lekcemi jsou v četném množství přítomny interaktivní aktivity realizované ve dvojicích či skupinách, které vyžadují od žáků komunikaci, spolupráci, vzájemné sdílení a naslouchání. Patří k nim sehrávání dialogů, rolové hry, skupinové projekty či diskuze, skrze které jsou budovány nejen pozitivní vztahy mezi žáky samotnými, ale i jejich sociální dovednosti. Zaujetí žáků je podpořeno primárně projektovými úkoly, které podněcují zvídavost, bádání a samostatnost. Rovněž nabízí prostor pro tvůrčí činnost či osobně relevantní témata.

Oblast pozitivních emocí je rozvíjena v menší míře, především v prvním a druhém díle, ale ve třetím je rozvíjena pouze minimálně. K prvkům, které podporují pozitivní prožívání žáků a pomáhají utvářet příjemnou atmosféru, se řadí veselé

fotografie a obrázky, inherentně pozitivní témata (svátky, narozeniny, volnočasové aktivity…), vtipy, písně či pohádky. Obecně se ale jedná spíše o izolované prvky, tudíž jejich dopad na oblast pozitivních emocí je omezený.

Každý díl sady obsahuje dvě opakovací sekce, které mají potenciál především pro rozvoj **oblastí úspěšného výkonu** a **nastavení mysli**. Tyto sekce umožňují žákům ověřit si osvojení znalostí a reflektovat svůj pokrok, což může přispívat k pocitu kompetentnosti a úspěchu. Navíc opakovací zadání pomáhají žákům odhalit jejich silné stránky nebo naopak prostor pro zlepšení, což je významné pro růstové nastavení mysli. Oblast nastavení mysli je rozvíjena také v některých lekcích: ve čtvrté lekci *Tvoj šans A2* jsou žáci vedeni k introspekci a identifikaci vlastních silných stránek, ve druhé lekci *Tvoj šans B1* se objevuje téma vůle a sebedisciplíny a v šesté lekci *Tvoj šans B1* jsou diskutovány silné a slabé stránky a dovednosti v kontextu zaměstnání.

Oblasti fyzického zdraví, prostředí, smysluplnosti a ekonomického zabezpečení nejsou rozvíjeny průběžně, ale pouze v konkrétních lekcích, které se explicitně věnují tématům spojeným s danými oblastmi. **Oblast fyzického zdraví** je rozvíjena druhou lekcí *Tvoj šans A2*, jejíž ústředním tématem je právě zdraví. Žáci se v ní dozvídají informace užitečné pro péči o zdraví a jsou vedeni k reflexi vlastních návyků a zdravého životního stylu. Dále je této oblasti v malé míře věnována pozornost v páté lekci *Tvoj šans B1* při diskusi o zdravotním přínosu plavání, sauny a otužování. **Oblast prostředí** je rozvíjena v páté lekci *Tvoj šans A2* a v desáté lekci *Tvoj šans B1*, které jsou věnovány ekologii a životnímu prostředí. V díle *Tvoj šans A2* jsou informace jen povrchní a nevedou k významnému rozvoji této oblasti. Žákům jsou pouze předkládány základní informace o globálním oteplování, změnách klimatu a vlivu člověka na životní prostředí. V *Tvoj šans B1* je ale dopad významnější, obsah lekce přispívá k povědomí žáků v oblasti ekologie a uvědomění si vlastního vlivu na něj. **Oblast smysluplnosti** je rozvíjena v několika lekcích spíše jen okrajově, a to v osmé lekci *Tvoj šans A2*, kde jsou žáci vedeni k zamyšlení nad svými plány do budoucna, což může podpořit uvědomění si smyslu vzdělání a budoucího života, a v desáté lekci *Tvoj šans B1* věnované ekologii, kde žáci reflektují svoji odpovědnost a možnost přispět k něčemu většímu. **Oblasti ekonomického zabezpečení** se věnuje šestá lekce *Tvoj šans B1*, která je zaměřena na téma zaměstnání a pracovní komunikace a žáci si v ní rozvíjejí dovednosti relevantní pro jejich budoucí pracovní život (psaní životopisu, průvodního dopisu, simulace pracovního pohovoru, porozumění smlouvám…). K oblasti ekonomického zabezpečení dále přispívá i sedmá lekce *Tvoj šans B1*, jejíž tématem jsou služby. Žáci se v ní učí dovednostem přispívajícím k jejich ekonomické samostatnosti (formulování stížnosti či reklamace, psaní inzerátu, komunikace s bankou…).

Přehled identifikovaných oblastí wellbeingu v jednotlivých lekcích učebnicového souboru *Tvoj šans* je zaznamenán v tabulce č. 2. (Označení 0 je nultá lekce zaměřená na nácvik azbuky, označení П1 a П2 jsou opakovací lekce – Повторение 1 a Повторение 2.)

Tabulka č. 2: *Identifikované oblasti wellbeingu v souboru Tvoj šans A1, Tvoj šans A2 a Tvoj šans B1*

Oblast PERMA+4			Pozitivní emoce	Zaujetí	Pozitivní vztahy	Smysluplnost	Úspěšný výkon	Fyzické zdraví	Prostředí	Ekonomické zabezpečení	Nastavení mysli
Číslo lekce	**Tvoj šans A1**	**0**									
		1	✓	✓	✓						
		2	✓	✓	✓						
		3	✓	✓	✓						
		4	✓	✓	✓						
		П1	✓		✓		✓				✓
		5	✓	✓	✓						
		6	✓	✓	✓						
		7	✓	✓	✓						
		8	✓	✓	✓						
		П2			✓		✓				✓
	Tvoj šans A2	**1**	✓		✓						
		2	✓	✓	✓			✓			
		3	✓	✓	✓						
		4	✓	✓	✓						✓
		П1			✓		✓	✓			✓
		5	✓	✓	✓				✓		
		6	✓	✓	✓					✓	
		7	✓	✓	✓						
		8		✓	✓	✓					
		П2			✓		✓				✓

Číslo lekce	Tvoj šans B1									
		1	✓	✓	✓						
		2	✓	✓	✓						✓
		3	✓	✓	✓						
		4	✓	✓	✓						
		5	✓	✓	✓			✓			
		П1			✓		✓				✓
		6	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
		7	✓	✓	✓					✓	
		8	✓	✓	✓						
		9	✓	✓	✓					✓	
		10	✓	✓	✓	✓			✓		
		П2			✓	✓	✓		✓	✓	✓

4.3 Porovnání učebnicových souborů

Analýza učebnicových souborů *Snova klass! 1, 2 / Klass! 3* a *Tvoj šans A1, A2, B1* odhalila jejich podobnosti a rozdílnosti v rozvoji jednotlivých oblastí wellbeingu podle modelu PERMA+4. V obou učebnicových souborech je nejsystematičtěji a nejsilněji rozvíjenou oblastí **oblast pozitivních vztahů**. Prostřednictvím bohatého množství interaktivních a komunikativních aktivit, které navíc vyžadují spolupráci, naslouchání a sdílení, jsou budovány jak pozitivní vztahy mezi žáky, tak jejich sociální dovednosti významné pro budování vztahů v mimoškolním prostředí. Jedná se o aktivity jako sehrávání dialogů, rolové hry, skupinové či párové projekty, diskuse, sdílení vlastních zkušeností a názorů apod. Pozitivní vztahy mezi žáky a tvůrčí klima ve třídě jsou nezbytným předpokladem k tomu, aby mohl být naplňován hlavní cíl cizojazyčné výuky – rozvoj interkulturní komunikační kompetence žáků. Zároveň podporující a pozitivní vztahy s učiteli a vrstevníky tvoří základní složku wellbeingu ve školním prostředí.

Oba soubory také systematicky rozvíjejí **oblast zaujetí**, které je stimulováno primárně prostřednictvím projektových úkolů. Tyto úkoly podněcují zvídavost, samostatné vyhledávání a zpracovávání informací a tvůrčí zpracování témat, často s možností osobní volby a s propojením učiva s reálným světem. Tato oblast je klíčová pro podněcování zvídavosti a vnitřní motivace žáků, které mají ve svém důsledku pozitivní dopad na úroveň znalostí i komunikačních dovedností žáků.

Oblasti úspěšného výkonu a **nastavení mysli** jsou také rozvíjeny systematicky v obou souborech. V každém díle obou souborů jsou přítomny vždy dvě opakovací lekce, které umožňují žákům ověřit si osvojení znalostí, reflektovat vlastní

pokrok a identifikovat silné stránky a prostor pro zlepšení. Soubor *Snova klass! 1, 2* / *Klass 3* navíc na začátku každé lekce stanovuje cíle (co se žák v lekci naučí), které jsou reflektovány na jejím konci (co se žák v lekci naučil). To u žáků nepřímo podporuje dovednost stanovovat si reálné cíle a reflektovat jejich dosažení, což je klíčové především pro růstové nastavené mysli. Sada *Tvoj šans* k růstovému nastavení přispívá explicitněji skrze sebereflexi silných stránek žáků a témat vůle a sebedisciplíny v konkrétních lekcích. Tato oblast rovněž silně působí na motivaci žáka k učení v obecné rovině i k aktivní činnosti ve výuce při jednotlivých aktivitách. Zároveň však také rozvíjí kompetenci k autonomnímu celoživotnímu učení cizího jazyka a podporuje ochotu žáků cizí jazyk bez obav používat i v autentických komunikačních situacích.

Rozdíly se projevují především v přístupu sad k rozvoji **oblasti pozitivních emocí** a v míře a způsobu integrování **oblastí smysluplnosti, fyzického zdraví, prostředí a ekonomického zabezpečení**. Obě sady zapojují do výuky zábavné prvky (písně, jazykolamy, hádanky, vtipy…), přispívající k odlehčené atmosféře, a inherentně pozitivní témata či veselé vizuální prvky. V souboru *Snova klass! 1, 2 / Klass! 3* se jedná spíše izolované prvky a jejich výskyt není tak četný. Soubor *Tvoj šans* je v tomto ohledu systematičtější a bohatší na výskyt prvků přispívajících k pozitivnímu prožívání žáků, a to především v prvních dvou dílech *A1* a *A2*. Obecně lze ale konstatovat, že ani v jednom souboru se nejedná o systematicky integrované strategie pro rozvoj oblasti pozitivních emocí, a rozvoj této oblasti je tak omezený.

Oblast smysluplnosti je v obou souborech rozvíjena spíše jen okrajově a pouze v konkrétních lekcích. Soubor *Tvoj šans* se této oblasti věnuje především skrze diskuze o osobních cílech, hodnotách a budoucích plánech, které posilují uvědomění si smyslu vzdělání pro budoucí život. Druhý soubor, zejména jeho třetí díl, *Klass! 3,* oblast smysluplnosti rozvíjí zaměřením na širší společenská témata, jako jsou ekologie či význam různých zaměstnání, což podporuje uvědomění si odpovědnosti a role člověka ve společnosti a životním prostředí.

Oblasti fyzického zdraví se věnují oba soubory v rámci konkrétních lekcí. *Snova klass! 2* se v patnácté lekci zaměřuje především na zdravý životní styl, stejnému tématu se věnuje také druhá lekce *Tvoj šans A2. Tvoj šans B1* navíc okrajově zmiňuje zdravotní přínos některých aktivit.

Oblasti prostředí se soubory taktéž věnují v konkrétních lekcích, a to v rámci environmentální problematiky. Lekce věnovaná ekologii v díle *Klass! 3* podněcuje především zamyšlení nad vlivem člověka na životní prostředí. V sadě *Tvoj šans* se téma ekologie vyskytuje hned dvakrát, poprvé v díle *A2*, kde se ale jedná jen o povrchní informace, a podruhé v díle *B1*. Tam je téma rozebíráno do větší hloubky, žáci jsou vedeni k sebereflexi vlastních návyků, rozvoj ekologického

povědomí se zde jeví komplexnějším. Je však nutné zmínit, že ekologická problematika s oblastí prostředí souvisí spíše v širším smyslu. Primárně se oblast prostředí v kontextu wellbeingu týká prostředí, které přímo ovlivňuje naše každodenní prožívání, práci a vztahy. Toto zaměření v analyzovaných učebnicových souborech však zcela chybí.

Oblasti ekonomického zabezpečení jsou rovněž v obou souborech explicitně věnovány konkrétní lekce. *Klass! 3* se soustřeďuje především na dovednosti a kvality člověka relevantní pro určitá zaměstnání. Sada *Tvoj šans* je v tomto ohledu detailnější a praktičtější. V lekci věnované zaměstnání jsou rozvíjeny konkrétní dovednosti zásadní pro budoucí pracovní život (psaní životopisu a průvodního dopisu, simulace pracovního pohovoru) a v lekci zaměřené na byznys a pracovní komunikaci jsou rozvíjeny základní dovednosti pro efektivní fungování v podnikání, při uzavírání smluv apod. Lze tedy říci, že soubor *Tvoj šans* oblast ekonomického zabezpečení rozvíjí komplexněji.

Celkově lze konstatovat, že oba učebnicové soubory projevují konzistentní potenciál k rozvoji oblastí pozitivních vztahů, zaujetí, úspěšného výkonu a nastavení mysli. Jejich potenciál k rozvoji ostatních oblastí wellbeingu podle modelu PERMA+4 se ale liší. Soubor *Tvoj šans* se jeví jako více detailní v začleňování specifických témat relevantních pro oblasti osobní pohody, a to zejména na vyšší úrovni *B1*, kde nabízí podrobnější a praktičtější zaměření především v oblastech ekonomického zabezpečení a prostředí. Soubor *Snova klass! 1, 2 / Klass! 3* na druhou stranu nabízí zaměření na společenská témata, která mohou přispět k oblasti smysluplnosti. Oba soubory tak mají potenciál rozvíjet wellbeingu žáků, nicméně v odlišné hloubce a systematičnosti pro jednotlivé oblasti modelu PERMA+4.

5. Závěr

Rozvíjení wellbeingu žáků představuje pro učitele nelehký úkol. Vhodné učebnicové soubory, které ve své výuce používá, mu však mohou být funkční oporou. Zaměřili jsme se proto v našem šetření právě na aktuálně používané učebnicové soubory a snažili jsme se vyhodnotit jejich potenciál pro rozvoj žákovského wellbeingu. Analýza odhalila, jakým způsobem a v jaké míře jsou rozvíjeny jednotlivé oblasti modelu PERMA+4 v daných učebnicových souborech, v čem si jsou podobné a v čem se liší. Zjistili jsme, že ačkoliv ani jeden z analyzovaných souborů není primárně určen k rozvoji wellbeingu, obě řady obsahují prvky, které k němu mohou přispívat. Analýza tak ukázala, že i v rámci běžných jazykových učebních materiálů existuje prostor pro podporu jednotlivých oblastí osobní pohody žáků. Nelze se však zcela plně spoléhat na obsah učebnic, jelikož jejich potenciál je v určitých oblastech velmi omezený. Je žádoucí, aby učitelé systematicky doplňo-

vali výuku o vlastní učební aktivity, které by problematiku jednotlivých oblastí vhodně rozšířily a prohloubily, a kompenzovaly tak jejich omezené zastoupení v učebnicích. Při přípravě je možné hledat inspiraci jednak v prakticky zaměřených metodických publikacích, např. Felcmanová (2023), či na metodických portálech k tomuto tématu, např. Wellbeing ve škole (https://www.wellbeingveskole.cz/), ČT Edu (https://edu.ceskatelevize.cz/namet/uvodni-metodika-skolni-wellbeing) aj., nicméně vždy bude potřeba náměty modifikovat pro výuku daného cizího jazyka v konkrétní skupině žáků.

Wellbeing žáků by se měl stát jednou z hlavních priorit práce učitele, je proto třeba, aby se oborová didaktika tématu wellbeingu začala intenzivně věnovat jak na úrovni teoretické a empirické, tak také na úrovni praktické, například v tom smyslu, že budou vytvářeny relevantní doplňkové výukové materiály a postupně se témata wellbeingu stanou i nedílnou součástí samotných učebnic. Autoři učebnic cizích jazyků by měli témata a zadání rozvíjející wellbeing žáků do svých publikací systematicky zařazovat, nabízet takové úkoly, které budou explicitně cílit na reflektování a rozvíjení wellbeingu ve všech jeho dimenzích.

Wellbeing žáků i učitelů by se také měl stát předmětem různorodých vědeckých výzkumů. Naše šetření by mohlo být rozšířeno o analýzy učebnic dalších cizích jazyků nejen s cílem zhodnotit jejich potenciál pro rozvíjení wellbeingu, ale i v širším kontextu identifikovat deficitní oblasti, kterým by bylo potřeba věnovat více pozornosti napříč cizími jazyky. Na základě těchto výzkumů by pak bylo vhodné vytvářet doplňkové didaktické materiály pro jednotlivé cizí jazyky dle úrovní ovládání jazyka i dle typu školy s ohledem na specifika žákovských skupin. Neméně významné je také empirické zkoumání reálných dopadů výuky podporující wellbeing na výsledky učení žáků, postoje žáků vůči škole, ale i sobě samému.

Literatura

Argondizzo, C. – Mansfield, G.: Wellbeing in language learning and teaching. *Language Learning in Higher Education*, roč. 11, č. 2, 2021, s. 263–268. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/356131190_Wellbeing_in_language_learning_and_teaching>.

Blatný, M. – Dosedlová, J. – Kebza, V. – Šolcová, I.: *Psychosociální souvislosti osobní pohody.* Brno: Masarykova univerzita a Nakladatelství MSD, 2005. [cit. 2025-06-15]. Dostupné z: <https://psu.cas.cz/export/sites/psu/cs/lide/cv/blatny/Psychosocialni-souvislosti_5-2.pdf>.

Blatný, M. et al.: *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy.* Praha: Grada Publishing, 2010.

Budzińska, K. – Majchrzak, O. (eds.): *Positive Psychology in Second and Foreign Language Education.* Cham: Springer, 2021.

Dewaele, J.-M. – Witney, J. – Saito, K. – Dewaele, L.: Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language teaching research*, roč. 22, č. 6, 2018, s. 676–697. [cit. 2025-10-15]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362168817692161>.

Donaldson, I. S. – Donaldson, I. S. – van Zyl, L. E.: Perma+4 A Framework for Work-Related Wellbeing, Performance and Positive Organizational Psychology 2.0. *Frontiers in Psychology*, roč. 12, 2021. [cit. 2025-02-11]. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.817244/full>.

European Education Area. Wellbeing at school. 2024. [cit. 2025-08-11]. Dostupné z: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/well-being-at-school>.

Felcmanová, L.: *Výstup z pracovních skupin a dotazníkového šetření mezi účastníky 11. Setkání lídrů iniciativy Úspěch pro každého žáka na téma: Wellbeing ve vzdělávání. Jak mu rozumíme a proč se mu věnovat?* 2020. [cit. 2025-08-05]. Dostupné z: <https://www.nsmascr.cz/e_download.php?file=data/multipage/editor/editor-65-893-cs_2.pdf&original=SKAV_Setkani-lidru_A4_listopad_2020_4_final.pdf>.

Felcmanová, L.: *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu.* Praha: Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2023.

Jarden, A. – Roache, A.: What Is Wellbeing? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, roč. 20, č. 5006, 2023. [cit. 2025-08-05]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10049282/pdf/ijerph-20-05006.pdf>.

Křivohlavý, J.: *Psychologie pocitů štěstí: Současný stav poznání.* Praha: Grada Publishing, 2013.

Mercer, S. – Gregersen, T.: *Teacher wellbeing.* Oxford: Oxford University Press, 2020.

Mercer, S. – Dörnyei, Z.: *Engaging language learners in contemporary classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

Oteir, I. N. – Al-Otaibi, A. N.: Foreign Language Anxiety: A Systematic Review. *Arab World English Journal,* roč. 10, č. 3, 2019, s. 309–317. [cit. 2025-06-10]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1271725>.

PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. Paris: OECD Publishing, 2017. [cit. 2025-04-03]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. 2007 [cit. 2025-06-09]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2025. [cit. 2025-06-09]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/export/pdf?rvp_type_id=6&mandatory_part_only=true>.
Seligman, M.: *Vzkvétání: Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody.* Brno: Jan Melvil Publishing, 2014.
Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. 2020. [cit. 2025-06-09]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf>.
Večeřová, S.: *Well-being žáků ve výuce ruského jazyka na střední škole.* Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, vedoucí práce: PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D, 2025.

Analyzované učebnicové soubory

Golovatina, V. – Valova, L. – Rykovská, M.: *Tvoj šans A1.* Plzeň: Fraus, 2018.
Golovatina, V. – Mistrová, V. – Molchan, M.: *Tvoj šans A2.* Plzeň: Fraus, 2019.
Golovatina, V. – Mistrová, V. – Molchan, M.: *Tvoj šans B1.* Plzeň: Fraus, 2020.
Orlova, N. – Vágnerová, M. – Kožušková, M.: *Snova klass! 1.* Praha: Klett, 2018.
Orlova, N. – Vágnerová, M. – Kožušková, M.: *Snova klass! 2.* Praha: Klett, 2019.
Orlova, N. – Vágnerová, M. – Kožušková, M.: *Klass! 3.* Praha: Klett, 2020.

Příloha: Ukázka doplňkového didaktického materiálu pro rozvoj wellbeingu na téma Prostředí domova

Tento didaktický materiál je zaměřen na rozvoj oblasti prostředí, konkrétně na prostředí domova. Materiál doplňuje téma bydlení, které je přítomno v *Tvoj šans A1* v sedmé lekci, a lze jej užít i pro doplnění sedmé lekce *Snova klass! 1,* která se v rámci tématu nákupy věnuje i vybavení domu. Předpokladem pro práci s vytvořeným materiálem je, že žáci znají slovní zásobu týkající se vybavení domu a dokáží jednoduše popsat místnost s využitím předložek. Žáci si nejprve zopakují potřebnou slovní zásobu formou křížovky a didaktické hry na popisování místnosti a následně je pozornost přesunuta k vlivu domácího prostředí na jejich osobní pohodu. Žáci reflektují, co přispívá k jejich pohodě u nich doma a na závěr vytváří letáček s tipy pro utváření domácí pohody.

Primární zaměření materiálu je na oblast prostředí, zároveň ale přispívá i k dalším oblastem wellbeingu. Pozitivní emoce jsou podporovány didaktickou hrou a zamyšlením se nad tím, co přispívá k pozitivnímu prožívání v domácím prostředí. Oblast pozitivních vztahů je rozvíjena prostřednictvím interaktivních aktivit i samotného tématu domácí pohody. Zaujetí je podněcováno především závěrečným projektem, tvořením letáčku, který nabízí prostor pro kreativní zpracování.

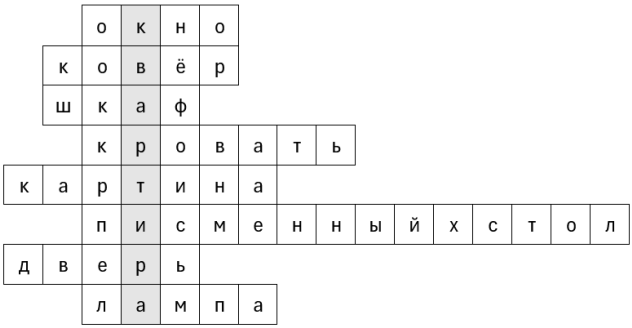
Úroveň: A1

Časová dotace: 45 minut

Rozvíjené oblasti wellbeingu: prostředí, pozitivní emoce, pozitivní vztahy, zaujetí

Cíle:
- Žák jednoduše popíše místnost, co a kde se v ní nachází.
- Žák vyjmenuje, co přispívá k (jeho) domácí pohodě a co člověk může dělat, aby se doma cítil dobře.

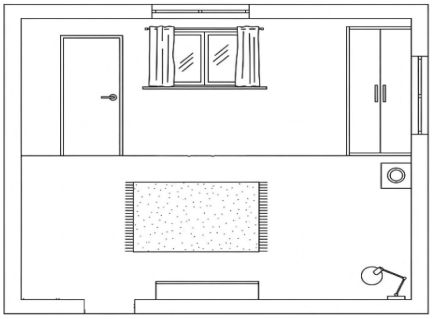
Popis práce s materiálem:
- **Motivační fáze:** Hodinu učitel může začít citátem: *В гостях хорошо, а дома лучше (Všude dobře, doma nejlépe.)*, a následně se žáků zeptat: „Вы согласны, или нет? Почему да? Почему нет?“ Po krátkém sdílení žákům vyučující objasní téma a přibližný plán hodiny.
- **První cvičení:** Na začátku si žáci zopakují názvy vybavení domu formou křížovky. Nebudou-li některá slova znát, mohou využít slovník. Vyučující se pak pro kontrolu zeptá na výslednou tajenku a pro zkontrolování pravopisu může promítnout řešení.



- **Druhé cvičení:** Žáci utvoří dvojice a každý dostane plánek místnosti. Tyto místnosti jsou identické, ale liší se v přítomnosti nábytku. Úkolem žáků je se navzájem ptát a zjistit, co se v místnosti nachází. Žáci si do obrázku vkreslují části nábytku, a když každý doplní čtyři věci, mohou si obrázky porovnat.

Plánek pokoje A (Gemini, 2025)

Plánek pokoje B (Gemini, 2025)



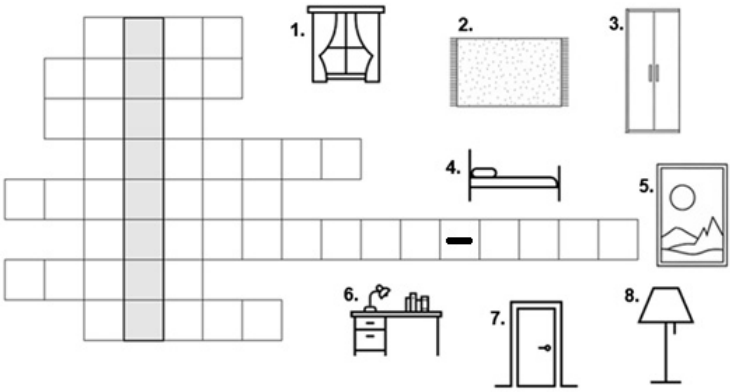
- **Třetí cvičení:** V další fázi se pozornost přesouvá k vlastním pokojům žáků a postupně i vlivu prostředí na osobní pohodu. Žáci nejprve samostatně odpoví na dané otázky. Poté se ptají ostatních spolužáků a zaznamenávají si jejich odpovědi do tabulky. Následně žáci vytvoří dvojici s někým, s kým nemluvili, a sdělí mu, co zjistili o ostatních spolužácích.
- **Čtvrté cvičení:** Nejprve se žáci nad otázkami zamyslí sami a napíší své odpovědi. Poté odpovědi sdílí v malých skupinách (3–4 žáci).
- **Páté cvičení:** Ve skupinách z předchozího cvičení žáci vytváří letáček s tipy, jak si vytvořit domácí pohodu, mohou k tomu využít jak své předchozí odpovědi, tak přijít s dalšími návrhy. Volba zpracování by měla být volná podle preferencí žáků, mohou tvořit materiál fyzický nebo digitální. Podle časových potřeb

projekt mohou dokončit mimo výuku. Každá skupinka si pak na následující hodinu připraví krátkou prezentaci svého materiálu. Vyučující by měl žáky vybídnout, ať si promyslí nebo s nimi prodiskutovat to, co vše je k vypracování letáčku potřeba, a navést je k tomu, aby si rozdělili práci/role mezi sebou podle svých dovedností.

Pracovní list pro žáka:

Můj domov

1. Zopakuj si názvy vybavení pokoje. Vyplň křížovku a zjisti tajenku.



Tajenka: _____

2. Co se nachází v pokoji? Utvořte dvojice. Každý z vás dostane plánek identického pokoje, ale některé kusy nábytku vám budou scházet. Obrázky si neukazujte, ptejte se jeden druhého a doplňte je. Každému z vás chybí v místnosti <u>čtyři</u> věci.

Příklad otázek:
A: В ко́мнате крова́ть?
B: Да.
A: Где она́ стои́т/нахо́дится?
B: Она́ стои́т/нахо́дится напро́тив окна́.

3. Můj pokoj. Odpověz na otázky o svém pokoji, pak se na ně zeptej i několika spolužáků.

Otázky	Tvé odpovědi	Spolužák A	Spolužák B
Ты лю́бишь свою́ ко́мнату?			
Почему́ да/нет?			
Как ты себя́ чу́вствуешь в свое́й ко́мнате?			
Каку́ю вещь в ко́мнате ты лю́бишь?			
Что ты хо́чешь купи́ть в ко́мнату?			

4. Všude dobře, doma nejlépe. Zamysli se a odpověz na otázky.
A) Что тебе́ помога́ет чу́вствовать себя́ до́ма хорошо́?

_____
_____
_____

B) Что ты и́ли чле́ны твое́й семьи́ де́лаете, что́бы до́ма бы́ло хорошо́?

_____
_____
_____

C) Что ты мо́жешь де́лать, что́бы до́ма бы́ло ещё лу́чше?

_____
_____
_____

5. Tipy pro pohodový domov. Sdílej své odpovědi se spolužáky a společně vytvořte letáček s několika jednoduchými tipy, jak si vytvořit domácí pohodu.

PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D.
Katedra rusistiky a lingvodidaktiky, Pedagogická fakulta UK
lenka.rozboudova@pedf.cuni.cz
ORCID: 0000-0003-0706-670X

Mgr. Sabina Večeřová
Katedra rusistiky a lingvodidaktiky, Pedagogická fakulta UK
vecerova.sabca@seznam.cz
ORCID: 0009-0003-4890-3516

MEZI ŘÁDKY: DESKOVÁ HRA JAKO CVIČENÍ V POROZUMĚNÍ LITERATUŘE

New WorLds: A Board Game as an Exercise in Understanding Literature

Ondřej Vojtíšek

Abstrakt: *Článek primárně představuje deskovou hru Mezi řádky jako potenciálně plodnou výukovou pomůcku do literárních hodin – ukazuje, jak se hra vztahuje ke čtení, interpretačním dovednostem a k představám o literatuře. V druhé části se pak pokouší sloužit jako stručný přehled vztahů mezi didaktikou literatury a sférou deskových her: vymezuje sedm různých skupin literárně relevantních her a v příloze uvádí jejich charakteristiku.*

Klíčová slova: *desková hra; Mezi řádky; didaktická interpretace; interpretační dovednost, abdukce*

Abstract: *The article primarily introduces the board game New WorLds as a potentially valuable teaching tool for literature classes - showing how the game relates to reading, interpretation skills, and ideas about literature. In the second section, it then attempts to serve as a brief overview of the relationship between the didactics of literature and the sphere of board games: it identifies seven different groups of literary-relevant games and provides their characteristics in a supplementary table.*

Keywords: *board game; New WorLds; didactic interpretation; interpretation skills, abduction*

Desková hra může být v literární výuce prostředkem spontánní aktivity a motivace (Sochorová, 2011), stejně jako prostorem pro osvojování klíčových kompetencí[1] či zdrojem později užitečného prekonceptu (Kurfürstová, 2018). Na druhou stranu

[1] Typicky z okruhu komunikace a řešení problémů (obzvláště v případě her využívajících tvorbu hypotéz, srov. dále), popř. i kompetence sociální (RVP G, 2021, s. 8–9).

gamifikace hrozí vnést kompetitivnost do předmětu, v němž lze považovat za klíčový prvek dialogičnost a spolupráci (srov. Obert, 1998). V následujícím textu proto představím kooperativní hru[2] explicitně se vztahující ke čtení – a nabídnu několik pohledů, co může přinést literární výuce. V druhé části (a v příloze) bude též jakožto možný rozcestník pro vyučující načrtnut kontext dalších „literárních" deskových her.

1 Interpretační dovednosti ve hře *Mezi řádky*

Pro hru *Mezi řádky* (2023) je typická (ale nikoliv specifická, srov. druhý oddíl) přítomnost abduktivního uvažování.[3] To lze charakterizovat jako kreativní navrhování hypotéz, které (více či méně integrujícím způsobem) vysvětlují pozorované jevy. Oproti indukci neumožňuje abdukce sledovat čistě logickou řadu vedoucí k řešení, ale vyžaduje přinejmenším v jednom bodě se spolehnout na odůvodněný dohad (Eco, 2004, s. 171), dává vzniknout nové „jistotě" (srov. Marcelli, 1998, s. 148–149), pozorovaný jev „osmyslňuje". Pro zmíněnou hru je takovýto moment ústřední: nastává v opakujícím se klíčovém bodu hry,[4] při němž jeden z hráčů nalistuje určenou stránku z knihy, již si účastníci pro partii zvolili, a skrytě určí jednu ze „záložek" (podlouhlých karet s bohatou ilustrací více či méně surrealisticky se prolínající směsice motivů, prostředí a barev), která v jeho pohledu nejlépe koresponduje s prvními šesti řádky na dané stránce. Tento abduktivní čin rekonstruují následně jeho spoluhráči, uslyševše úsek přečtený nahlas. Jestliže se ujednotí na téže záložce (a podaří se jim tedy „vyslovit" tutéž sjednocující hypotézu, tutéž interpretaci textu) jako předčítající hráč, tým úspěšně postupuje knihou vpřed (jejich cílem je překonat předem určený objem svazku).

Již tento průběh po hráčích vyžaduje dovednosti, které lze v jisté nadsázce označit jako interpretační[5] – hráči se málokdy mohou při volbě „záložky" opřít

---

[2] V hrách kooperativních či týmových sice soutěživost nechybí, ale mívá specifickou podobu, zaměřenou spíše na překonávání překážek či sebe samého.

[3] Tento typ uvažování je možné považovat za nezbytný k osvojování takových očekávaných výstupů literárního vzdělání jako je „postihn[out] smysl textu" či „samostatně interpret[ovat …] zpracování literárních děl" (RVP G, 2021, s. 15).

[4] Přesnější představu o hře poskytuje videoformát upoutávky (https://youtu.be/YX8fwFEN6Oc) či pravidel (https://youtu.be/-xh28XnEtsU [obojí cit. 3. 2. 2024]).

[5] Konkrétně takovou dovedností může být schopnost vystihnout ústřední významotvorný prvek (popř. identifikovat, co v textu přitahuje nejsilnější čtenářskou pozornost) či abstrahovat z úryvku jeho celkovou atmosféru. Tyto dovednosti se zdají být pro hru častěji platné, než je pouhá všímavost vůči doslovným motivům (jakkoli právě o ně se opírá ukázkové kolo z pravidel: „Vystavené záložky Průzkumu zobrazují cestování, umění, válku a počasí. Všichni ve skupině se shodli na tom, že úryvek není o počasí, protože na něj nic neodkazuje."; Winzenschtark, 2023, s. 15).

o shodu ve figurativních motivech a využívají na záložce spíše jejich charakter, barvy, míru uspořádanosti, celkovou atmosféru atp. Aspekty, o něž se hráči častěji opírají, jsou zároveň determinovány zvolenou knihou, takže hráči si během jednotlivých partiích osvojují či upevňují potenciálně různé dovednosti. Navíc lze hovořit i o prohlubování takových dovedností, které jsou pro základní mechanismus podpůrné (pozorné naslouchání na jedné a důkladné, i opakované čtení na druhé hráčské straně, zaměření a udržení pozornosti, domýšlení kontextu úryvku atp.) [6] či naopak pokročilé (anticipace cizího porozumění, souběžné zvažování vícera interpretačních variant aj.).[7] Uplatňování všech těchto dovedností se dle mé zkušenosti v rámci hry osvědčuje především u lyrické poezie,[8] jednak díky typické velké koncentraci významů (a tedy bohatším možnostem propojování úryvku s obrazy), jednak proto, že pro lyrickou poezii je její recepce poslechem vývojově odůvodněným, či dokonce plodným způsobem recepce (srov. Culler, 2020, s. 33; Härtelová, 2023). A naopak – právě pro čtení lyriky se zdá být obzvláště přínosné hrou podporované asociativní a metaforické zcitlivování.

Odlišnou, ale rovněž užitečnou oblastí pro literární výuku je ovšem i metainterpretační reflexe toho, jak hra *Mezi řádky* svůj herní princip sama chápe. Její pravidla totiž příznačně předpokládají, že hráčské vztažení se ke smyslu proběhne intuitivně a zároveň komplexně (průvodce má vybírat ten obrázek, který „mu nejvíce *připomíná* to, *na co myslí* při četbě [úryvku]", má tak učinit „na základě *vyznění* úryvku"; hráči pak mají za úkol „pozorně vnímat formu a zejména smysl textu", resp. „pozornost věnovat jak obsahu, tak formě" [sic!]; Winzenschtark, 2023, s. 9, 11, 3, 10 [zvýraznil O. V.]).[9] Tyto formulace mohou povzbudit žákovské uvědomění,

---

[6] Zejm. pokud hráči operují s knihou, kterou neznají (což umožňuje se vyhnout interferenci znalosti celku a jeho vyznění na práci s úryvkem), připomíná hra „vynalézání" vlastních knih čtenářskou imaginací stimulovanou náhodně přečteným úryvkem z neznámé knihy, které popisuje v publikaci *Jak mluvit o knihách, které jsme nečetli* Pierre Bayard (2010, s. 180–183).

[7] Výjimečně se hra dotkne i např. intertextuální souvislosti, když v rámci jedné „výzvy" (karty, kterou si může předčítající „průvodce" vzít jako dobrovolnou komplikaci za vyšší odměnu) se náhle čte „ze stránky se stejným číslem, ale v jiné knize", čímž se implicitně v rámci partie protnou dva rozdílné fikční světy či literární kontexty a může (náhodně) dojít k nalezení nečekaných souvislostí

[8] A to navzdory tomu, že hra samotná preferuje epickou prózu – jakkoli pravidla uvádí úpravy pro sbírku poezie či scénář a tvrdí, že lze operovat s kteroukoliv knihou (Winzenschtark, 2023, s. 2, 3, 16), zmiňují též, že ideálem je román (tamtéž, s. 5). A s lyrikou příliš nepočítá ani doplňkový prvek hry, „mise" (opírá se zpravidla o sledování jazykových a grafických aspektů typičtějších pro naraci) či soubor knih v prezentačním i výukovém videu ke hře (viz pozn. č. 2) – Cervantesův *Důmyslný rytíř Dona Quijota de la Mancha*, *Petr Pan*, *Harry Potter* či *1984* – reprezentující jen úzkou oblast literatury (výpravnou prózu se zjevně fantazijními či „nerealistickými" prvky).

[9] „Formou" autoři hry rozumí patrně vesměs náhodné jazykové či, paradoxně, grafické jevy textu: hráči mají např. posoudit, zda se v úryvku vyskytuje alespoň „1 slovo dlouhé 10 a více písmen", „3 slova s ‚i/í' a současně ‚y/ý' v jednom slově", „1 slovo obsahující 4 různé samohlásky (a, e, i, o, u,

jak vypadají jejich mentální operace nad textem (nakolik jsou analytické, nakolik oddělují domnělou „formu" od „obsahu" či „smyslu" a nakolik jim „obsahové" čtení vyhovuje; srov. Härtelová, 2023, zejm. s. 69), a iniciovat i následnou diskusi o nich. A může-li vyučující zajít v debatách o chápání literatury ještě dále, skýtá hra, její prezentace a pravidla ještě mnohé další kontroverzní podněty. Literatura je zde totiž představována jako nepřehledné, divoké území k objevování, prostor, v němž je *ukryto* něco cenného, v pravidlech se píše o „poslání objevovat svět slov a knih",[10] hledání „drahocenného ‚skrytého sdělení'[11] v srdci jazykové džungle",[12] to celé je rámováno jako „jedinečné zážitky a dobrodružství" (tamtéž, s. 1). A hra otevírá i problém hodnoty literatury: doporučuje ke hře „použít opravdu *dobře napsanou* knihu" (tamtéž, s. 5 [zvýraznil O. V.]), není však zřetelné, co je tím myšleno.[13]

Hra umožňuje jedincům vyzkoušet si své interpretační dovednosti a kolektivům zapříst rozhovor o literatuře a, zejm. po neúspěšných kolech, o tom, jak plastická a různorodá je recepce textu; zároveň může sloužit i jako motivace k četbě (pokud hráči operují s knihou, kterou předtím nečetli), popř. k opakované četbě těch titulů, které hráči znají spíše povrchově.[14] A konečně je hra díky kooperativnímu a vcelku jednoduchému mechanismu i velmi otevřená různým didakticky motivovaným úpravám pravidel (např. zvýšení množství záložek, z nichž se přiřazuje jedna

y)", „1 slovo, které je číslem.", „1 slovo dlouhé 10 a více písmen", „3 samostatná velká písmena". Jen výjimečně se jedná o rys, který má potenciál být významnou charakteristikou textu („V úryvku se jedno slovo vyskytuje alespoň třikrát.", „V úryvku jsou nejméně 2 různé postavy s jasně definovaným názvem.", popř. „V úryvku textu 1 věta pokračuje nejméně na 3 řádcích.").

10 Tento motiv hledání či objevitelství ostatně vyplývá i z názvu *Mezi řádky* – v originálním znění se hra jmenuje „Nové země", jedná se však o slovní hříčku: v názvu *Nouvelles ContRées* je výraznou verzálkou vyvedeno písmeno R, bez něž by název zněl „Nové povídky" (*Nouvelles Contées*) – napodoben je tento dvojí význam (světy a slova, resp. krajiny a pasáže) ve vydání anglickém (*New WorLds*) i španělském (*Aventuras y PaIsajes*), částečně snad i polském (*Nowe strony*) – a jiným, značně kreativním způsobem v německém (*Expedition ins WortReich*).

11 Samo „skryté sdělení" je herně nepodstatný, doplňkový prvek, který lze zhodnotit záležitost na pomezí anekdotičnosti a ezoteriky: hráči se v zásadě náhodným principem dostanou na jednu ze stránek knihy a „první celá věta na pravé straně knihy" je ono „skryté sdělení", které lze pak veřejně sdílet na dedikovaném místě na webových stránkách hry (Winzenschtark, 2023, s. 13).

12 Ve videoupoutávce (viz pozn. č. 4) figurují také slova „zorientujte se v džungli slov".

13 Spíše doplňkovým prvkem hry jsou „hodnosti" za úspěch ve hře: v nich se nad „vizitkami", „obrázkovými knížkami", „letištními romány" či „bestsellery" ocitá úroveň „klasické literatury", vyššími hodnostmi jsou pak úrovně „latinské mše přeložené do svahilštiny" a „Encyklopedie Brittanica" (Winzenschtark, 2023, s. 20). Jakkoli se zjevně jedná o nadsázku, nelze si nevšimnout, nakolik čtenářsky nepříznivě vyznívají ta díla, která byla synekdochicky zvolena za nejvyšší metu toho, kdo zkoumá knihy – v jakém ohledu lze pokládat encyklopedii za „lépe napsanou" než „klasickou literaturu"?

14 K tomu ostatně sama hra vybízí již na krabici („Prozkoumejte své knihy!").

k úryvku, stabilita rolí předčítajícího a hádajících ve skupině) – dostává se tak do pozice pomůcky s potenciálem být ve výuce literatury smysluplně využita. Zdaleka však není jedinou literárně relevantní hrou, jak shrne následující oddíl.

2 Kontext: deskové hry a literární dovednosti

V českém prostředí bylo vydáno již množství deskových (společenských) her, které jsou blízké výuce literatury a přemýšlení o fikčních světech. Jejich pestrost naznačím rozdělením do sedmi množin (A–G; těmito písmeny jsou značeny i příklady her a jejich stručné charakterizace v přiložené tabulce).

První pomyslná skupina je spojena s konkrétními, zpravidla dobrodružnými, literárními díly (A), resp. jejich dějem, časoprostorem či postavami, a to někdy i ve svérázné kombinaci (jako v sérii *Unmatched*). Specifickým případem pak je, když jsou samy části konkrétního literárního díla hlavní součástí hry (jako např. *Rychlé šípy – trojdílné pexeso*), či hru bez významnějšího herního efektu doprovází literární citace (např. ve skupině F zmíněná *Black Sonata*) či texty výchozí literaturu napodobující (např. mimořádná *Únikovka: Kafka*, popř. *Únikovka: R.U.R.*).

Jiné hry tematizují knihu jakožto médium (B) a některé se přitom na beletrii odkazují explicitně a s vynalézavými aluzemi (*Ex libris*).

Další skupinu lze vymezit jako využívající vypravěčství (C), přičemž některé takové hry dokonce napodobují vznik krátkých literárních děl (*Co-mix*) či pracují i s protonaratologickými kategoriemi v konkrétních příbězích (*Pohádkáři*).

Při širším pohledu lze registrovat i takové hry, které operují s jazykem, resp. s hledáním nápaditých, výstižných slov, využíváním překryvů sémantických polí atp. (D) – i ty hry, které se odkazují i na znalosti literárních děl či dějin (E).

Samostatně, jak bylo naznačeno v úvodu, má smysl k literární výuce vztahovat hry s výrazným abduktivním prvkem (F), který lze pozorovat ve hrách s tajemstvím, se skrytým pohybem či tajnými rolemi (komplexně např. *Mysterium*) – a to i ve hrách blížících se naraci (*Černé historky*) či literatuře (*Similo: Pán prstenů* a další mutace této hry či shakespearovská *Black Sonata*).[15]

Odvětví láká i vyučující literatury. Vedle komerčních projektů se tak objevují i zjevně výukovým použitím motivované didaktické hry (G). Tyto projekty však ponechávám úmyslně stranou: jakkoli svůj účel jistě dokáží plnit, vzdělávací intence

[15] U her využívajících abdukci je specifickou otázkou vyhodnocování hypotéz: některé hry jsou od praxe interpretování literatury vzdálené tím, že hráči odhadují jedno stanovené řešení, zatímco v jiných si interpretační stopy konstruují hráči navzájem a vyhodnocení se opírá o vzájemné posouzení přijatelnosti, plauzibility či adekvátnosti. Třetí možností pak je, že hra abdukci samotnou nehodnotí, ale staví ji do pozice výhodné (nebo dokonce pro úspěch nezbytné) herní operace (tak lze chápat např. do kategorie D zařazená *Krycí jména*).

v nich je zpravidla zřetelná, a pro žáky může být proto atraktivnější sáhnout po hře z běžné distribuce, která sama o sobě výukové cíle nesleduje.

Šíře možných způsobů zapojení takových deskových her do výuky (či školního prostředí) je pak závislá na konkrétním výukovém kontextu: absolvování partie zmiňovaných titulů je příležitostí k učení dovednostem, znalostem i postojům (zejm. při důkladné pozdější reflexi např. postupů při sestavování příběhu, fungování a prolínání významových polí slov, způsobu adaptace fikčních světů či porozumění žánru, aluzivnosti a intertextuality ad.), ale i nástrojem kultivované a přínosné relaxace.

Prameny

WINZENSCHTARK, Germain. *Mezi řádky* [pravidla deskové hry]. Praha: Asmodee Czech Republic, 2023.

Literatura

BAYARD, P. (2010): *Jak mluvit o knihách, které jsme nečetli*. Přel. P. James. Brno: Host.

CARROLL, T. (2015): How Board Games Got Literary: Books To Games and Back Again. *Literary Hub* [on-line, cit. 4. 3. 2024]. Dostupné z <https://lithub.com/how-board-games-got-literary/>.

CULLER, J. (2020): *Teorie lyriky*. Přel. M. Pokorný. Praha: Karolinum.

ECO, U. (2004): Únos v Uqbaru. *Meze interpretace*. Přel. L. Nagy. Praha: Karolinum, s. 165–176.

HÄRTELOVÁ, E. D. (2023): Nezůstat vně zpěvu. O dvou způsobech čtení básní a jejich místě v didaktice poezie. *Slovo a smysl*, ročník 20, č. 43, s. 67–78.

HEINZELOVÁ, L. (2019): *Didaktické pomůcky ve výuce literární výchovy* [diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.

Hrací karty Čte-Sy-Rád (2009): *Čtenářův sympatický rádce* [on-line, cit. 4. 3. 2024]. Brno: KISK FF MU. Dostupné z <http://www.ctesyrad.cz/sites/default/files/souboryredakce/Hraci-karty-ctesyrad-lic-rub.pdf>.

HNÍK, O. (2014): *Didaktika literatury: výzvy oboru (od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru)*. Praha: Karolinum.

KOUCKÁ, K. (2020): *Využití deskových her v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ* [diplomová práce]. Liberec: Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci.

KURFÜRSTOVÁ, J. (2018): Gamifikace ve vzdělávání a zázraky, které neexistují. *EdTech KISK, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity* [on-line, cit. 4. 3.

2024]. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/gamifikace-ve-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-a-z%C3%A1zraky-kter%C3%A9-neexistuj%C3%AD-4f5f5c69c55b>.
MARCELLI, M. (1998). O abdukcii. *Organon F*, ročník 5, príloha, s. 144–150.
OBERT, V. (1998): Dialogický charakter školskej interpretácie literárneho textu. *Acta Nitriensiae*, ročník 1, č. 1, s. 205–217.
POLÁKOVÁ, I. (2014): Dílna čtení a Hoď si kostkou. *Rodina a škola*, ročník 61, č. 6, s. 16–17.
Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [cit. jako RVP G, 2021]. In edu.cz [on-line]. 2021 [cit. 4. 3. 2024]. Dostupné z: < https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM _uplne_zneni.pdf>.
SOCHOROVÁ, L. (2011): Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál RVP.cz* [on-line, cit. 4. 3. 2024]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>.
VLASÁKOVÁ, G. (2020): *Literární karty – autorská didaktická hra ke středoškolskému vzdělávacímu obsahu literatury* [diplomová práce]. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně.

Mgr. Ondřej Vojtíšek, Ph.D.
Ústav české literatury a komparatistiky Filozofické fakulty UK v Praze, ZŠ a SŠ Jedna radost Poděbrady
ondrej.vojtisek@ff.cuni.cz, ondrej.vojtisek@skola1radost.cz
ORCID: 0000-0002-5761-7330

Příloha

Skupina		Hra	Charakteristika či výukově relevantní komentáře
A	**Hry na motivy literárních děl (popř. s náznaky adaptace)**	hry ze světa Středozemě	Na prvním místě a souhrnně budiž zmíněny hry využívající fikční svět děl J. R. R. Tolkiena: k jeho knižní podobě se vrací i herní adaptace vznikající až po úspěšném a známém zfilmování, a to v hrách různorodých: karetních a plných vtahujících ilustrací (*Válka o prsten: karetní hra*, *Bitva o Středozem*, *Magic The Gathering: Lord of The Rings – Tales of Middle-earth*), hraných na rozsáhlé mapě (a v rozsáhlé herní době: *Válka o Prsten*, *Pán prstenů: Osud společenstva*) i na plánu menším a v silně asymetrických soupeřících rolích (*Honba za Prstenem*) – anebo naopak v kooperaci všech hráčů (*Exit: Úniková hra – Pán prstenů, Stíny nad Středozemí*), odlehčených (*Hobiti*) a jiných (srov. dále *Similo: Pán prstenů* v oddílu F). Mnohé z nich plodně shrnuje v osmnáctém dílu podcastu *Tam a zase zpátky* Lukáš Grygar a Patrik Hajda (7. 9. 2023, *Youtube.com* [on-line, cit. 4. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=6r_y8RCkR-M>).
		Les bratří Grimmů	Základní princip této rozsáhlejší hry – stavění slaměných, dřevěných či cihlových domků – je doplněn o množství postav, prostorů či propriet z pohádek grimmovských (Zlatá husa, Žabí princ, křišťálová koule, otrávené jídlo aj.), ale i andersenovských (Malenka, Malá mořská víla) či z jiné, popř. i nepohádkové, literární tradice (Ali Baba, Aladin, džin, Robin Hood či Jack, zabiják obrů).
		Malý princ: Udělej mi planetu! / Cesta ke hvězdám	Jedna z krátkých her na motivy této knihy (*Udělej mi planetu!*) je předloze blíže – hráči sestavují planetu Malého prince a určují její výslednou bodovou hodnotu na základě kombinace přítomných rekvizit a postav z příběhu (srov. též Heinzelová, 2019, s. 56–57) –, druhá (*Cesta ke hvězdám*) je vzdálenější, odvozující se od filmové adaptace z roku 2015.
		Pilíře země	Ze série knih Kena Folleta, přestože je jeho jméno i na krabici hry, využívá hra pouze základní motiv stavby katedrály (k ní se hráči pokouší přispět vybudováním co nejefektivnějších procesů výroby).
		Robinson Crusoe: Dobrodružství na Prokletém ostrově	Časově i materiálem poměrně rozsáhlou kooperativní hru lze sice hrát i v jednom hráči, ale – navzdory samotě jako jednomu z důležitých motivů knihy – hra počítá s tím, že se situací ztroskotání na pustém ostrově se v jednotlivých scénářích vypořádává skupina různých rolí. Z doslova jiné strany (ale také volně) pak námět zpracovává odlišně koncipovaná karetní hra *Pátek*.
		Rychlé šípy – trojdílné pexeso	Hráči sestavují v obměněném principu hry pexeso trojice panelů pocházejících ze stejného komiksového příběhu Jaroslava Foglara (v kresbě Jana Fischera).

Skupina		Hra	Charakteristika či výukově relevantní komentáře
A	**Hry na motivy literárních děl (popř. s náznaky adaptace)**	*Únikovka: Kafka*, *R.U.R.*, *Rychlé šípy – Tleskač*	Tři jmenované tituly „únikových her" se nachází na pomezí rébusu a deskových her, zato však se literatuře věnují velice explicitně. Vyniká z nich zejm. *Únikovka: Kafka*, jež operuje s chaosem rozprostřených karet, z nichž mnohé obsahují rovnou několikerý motiv z textů Franze Kafky. Průběh hry je veden skládáním (volněji i úžeji) parafrázovaných pasáží z *Proměny*, *Procesu*, *Zámku* a *Ameriky*. Oproti jiným podobně na literaturu odkazujícím variantám *Únikovky* (*R.U.R.* a *Rychlé šípy – Tleskač*, které předlohám dělají službu spíše medvědí, jakkoli v obou případech s atraktivním herním materiálem průhledných karet či mapy Stínadel) je *Kafka* mimořádně dynamickou a spletitou hrou, která má skutečně potenciál přilákat netriviálně k čtení těchto děl.
		Unmatched	Hra je zápasem „nesouměřitelných" postav, mnohdy literárního původu – v češtině např. vyšly (vzájemně kombinovatelné) sety se Sherlockem Holmesem, Drákulou, dr. Jekyllem a Neviditelným mužem, resp. s Artušem, Medúzou, Alenkou a Sindibádem, v angličtině potom existuje třeba i dvojice Červená Karkulka – Béowulf.
		další hry ze sféry sci-fi či fantasy literatury	Světu Pratchettovy *Zeměplochy*, Herbertovy *Duny*, Lovecraftových povídek či *Harryho Pottera* J. K. Rowlingové považuji za neúčelné vypisovat zvlášť, jelikož v nich jednak nenalézám specifičtější případy vztahu k literární předloze – registruji je tedy pouze pro úplnost.
		v ČR nelokalizované hry	V cizojazyčné produkci je pochopitelně nabídka bohatší a zasahuje i odlišný segment literatury (dobře jej shrnuje např. Carroll, 2015), v zahraničí taktéž vychází i hry zaměřené na autory – např. *Shakespeare* (s materiálem jazykově nezávislým, resp. bez použití textu přímo ve hře). Se Shakespearem je také spojena hra využívající přímo jeden motiv („černou dámu") a úryvky ze sonetů Williama Shakespeara (*Black Sonata*, srov. hry se skrytým pohybem v kategorii F).
		+ hry odvozené z adaptací literatury	Opět pouze okrajově zmiňme také hry – příznačně často odpovídající žánru fantasy, dystopie či science fiction –, které zjevně spíše odkazují na filmové či videoherní adaptace literatury: např. série *Zaklínač* či *Hra o trůny*, *Piknik u cesty* (hra *S.T.A.L.K.E.R.*) nebo *Metro 2033*.

Skupina		Hra	Charakteristika či výukově relevantní komentáře
B	**Médium knihy tématem / motivem hry**	*Ex libris*	Ve hře, v níž je ne zcela jednoduchou a nápaditou mechanikou budována abecedně řazená knihovna, se vyskytují karty s více než pěti sty unikátními, humornými názvy „čarodějných" knih, z nichž některé jsou jen slovní hříčkou. Mnohé však fungují i jako literární či kulturní reference („Sauron je gentleman"), která je založena na zvukové podobnosti (např. „Hoši od Zlobří řeky", „Že života slizu", „Drakonický dudák", „Chaloupka strýčka gnóma", „Hlodání ztraceného času" a mnohé další) či na jiné variaci (např. „Baziliška Bystrouška", „O myších a nelidech", „Smrt krásných jednorožců" aj.).
		Přines si svou knihu	Hra je založena na tom, že hráči v knize dle svého výběru hledá nejlepší reakci na vylosované zadání (např. „Facebookový status", „Název nového populárního baru" či doplnění věty „Smysl života je…"; srov. též Heinzelová, 2019, s. 59–61).
		hry s čistě materializovaným motivem knihy	V některých hrách je kniha tematizována jen jako artefakt (*Moje knihovnička*, popř. *Ulož svoje knihy*), nebo se stává pouze grafickým prvkem, rekvizitou (*Velká kniha strašlivých čar*, *Kniha kouzel* ad.). Naopak funkčně pracují s knihou *Pohádkáři* (viz dále v oddílu C).
C	**Hry operující s vypravěčstvím**	*Co-mix*	Hráči v týmech (dvojicích či jako jednotlivci) sestavují na stránku z šesti či devíti komiksových panelů (oboustranných karet) příběhy na zadané téma (resp. k jeho názvu, na němž se všichni hráči buď shodnou, nebo jej zvolí z nabídky v pravidlech – např. „Běž! Běž!" či „Udělali ze mě zločince"). Ty následně vypráví a hodnotí (uspějí takové, které jsou v očích hráčů buď co nejvíce vzrušující, originální, nebo plynulé).
		Myriorama	Tyto sady obrázkových karet, které na sebe univerzálně navazují a vytváří tak mnohé kombinace krajiny či scény, mají původ v 19. století; ty v současnosti a zde vydávané (*Tajemné sídlo*, *Hluboké lesy*) vedou v několika variantách (podobně jako u hry *Story Cubes*, srov. výše) k vyprávění svého či navazovaného příběhu či, didakticky zajímavěji, k jeho předvídání. Některé realizace pak využívají i literární motivy (*Nekonečná Odysea*; knihou *Život a názory blahorodého pana Tristrama Shandyho* je pak inspirována i karetní sada spisovatele a výtvarníka Toma Gaulda *The Endless Journey*).
		Pohádkáři	Velmi dětská, ale i literatuře velmi blízká hra (která obsahuje osm scénářů, krátkých „pohádek" rozdělených pokaždé na deset karet) spočívá v přiřazování karet zvířat (s různými lidskými emocemi ve tvářích) k zadaným rolím či funkcím vyvstávajícím v jednotlivých úsecích příběhu (např. „moudrý stařec", „šikovný učeň", „podezřelý cizinec", „citlivý hrdina", „vůdce karavany" či „nešika") – a v hráčském hlasování, který z obrázků antropomorfizovaných zvířat do dané role pasuje nejlépe. Tyto úseky „pohádek" i zvolená zvířata se zároveň zasouvají do průhledných obálek v (jinak textuprosté) „knize" (na rubové straně karet pak po otočení stránky knihy je vidět malý obrázek zvířete a pojmenování jeho role, příběh a jeho „obsazení" lze tak v průběhu či na konci jednoduše rekapitulovat).

Skupina		Hra	Charakteristika či výukově relevantní komentáře
C	**Hry operující s vypravěčstvím**	*Story Cubes: Příběhy z kostek*	Hra sestává z kostek s piktogramy (vesměs odkazující ke konkrétům, potenciálně se symbolickým rozměrem), hráčovým úkolem většinou bývá (v různých variantách hry) z jejich hodu vybírat a konstruovat podle nich vlastní vyprávění.
		další hry založené na hráčem jazykově vyjadřované fantazii	Zřetelně, ale bez konkrétního vztahu k literatuře, např. *Dixit* či *Když sním*, viz dále v oddílu F.
D	**hry založené na práci s významovými poli slov**	*Jedním slovem*	Jednotliví hráči se pokouší napovědět jedním slovem napsaným na svou tabulku jednomu hadači zadaný termín tak, aby ho na první pokus uhádl – ale zároveň, aby se jejich nápověda neshodovala s nápovědou ostatních hráčů.
		Krycí jména	Hra s vyloženou mřížkou karet s různorodými slovy po hráčích vyžaduje, aby své spoluhráče navedli k označení (ale také neoznačení) některých z nich pomocí jednoslovných nápověd, přičemž výhodné je přijít na takový termín, který vystihuje potřebných slov co nejvíce a zároveň neinterferuje se slovy nežádoucími.
E	**Hry pracující se znalostmi o literatuře**	*Česko: otázky a odpovědi* a *Kvízy do kapsy: Česká literatura*	Obě jmenované hry (vydané týmž nakladatelstvím) obsahují jednoduše stovky otázek na kartách s šesti okruhy k danému tématu (a jsou tudíž vzájemné kombinovatelné): v nejvýrazněji literárně zaměřených *Kvízech do kapsy: Česká literatura* se těmito otázkami prověřuje především schopnost jmenovat autora, dílo, v menšině pak s nimi spojeného ilustrátora, místa či literární postavy. Typově podobné dotazy na vnější literární znalosti obsahují zčásti i šířeji zaměřené karty *Kvízů do kapsy: Kultury* či *90. let*, resp. „kulturní" položky na kartách *Česka: otázek a odpovědí* (srov. též Heinzelová, 2019, s. 53–54).
		dílčí „výskyt" v dalších obecněji zaměřených znalostních hrách	Údaje o literatuře figurují pochopitelně i v dalších titulech: např. ve hře založené na rekonstrukci chronologického pořadí událostí *Timeline: Česko*. Tím, že se v ní jednotlivé karty usouvztažňují (nejde o izolované otázky – oproti předchozímu jmenovanému titulu), může být navíc zařazení literatury mezi jiné oblasti nápomocné pro budování představy o kontextu, v němž díla vychází.

Skupina		Hra	Charakteristika či výukově relevantní komentáře
F	**Hry s abduktivním uvažováním**	hry s tajnými (zápornými) rolemi	Ze známých např. *Sabotér*, *Vlkodlaci z Temného hvozdu*, *Secret Hitler* či *The Resistance*. Všechny tyto hry jsou založeny na tom, že (zejména) ti hráči, kteří si nevylosovali škůdcovskou roli, potřebují vytvářet hypotézy, kdo ze spoluhráčů se jim pokouší škodit, a ty poté ze hry vyřadit – takže samozřejmou součástí je také formulace obhajoby vlastních hypotéz (či, ze strany záporných rolí, hypotéz falešných).
		hry se skrytým pohybem	Alespoň zčásti abduktivně musí nezbytně odhadovat i ti hráči titulů se skrytým pohybem, v nichž se snaží lokalizovat protihráče, jenž táhne po plánu pouze virtuálně, zápisem příslušného pole (např. velmi známý *Fantom staré Prahy* či *Akce X*) či na vlastní mapě za zástěnou (*MIND MGMT* či zmiňovaná *Honba za Prstenem*). Zvláštní pozornost v tomto textu zasluhuje pak titul pro jednoho hráče *Black Sonata* (viz níže).
		Black Sonata	Titul distribuovaný on-line v tzv. režimu „Print & Play“ (a v tomto duchu také laicky a s využitím překladů Martina Hilského počeštěný, dostupné z: <https://www.zatrolene-hry.cz/spolecenska-hra/black-sonata-8141/k-stazeni/laicky-preklad-vetsiny-materialu-16230>) nabízí v mapě alžbětinského Londýna pronásledování záhadné (resp. s žádnou historickou osobou s jistotou neztotožněné) postavy z Shakespearových sonetů, „černou dámu“ – a operuje tak nejen s abdukcí, ale i vysloveně literárním motivem. Sady karet na sobě navíc mají na sobě napsány z příslušných sonetů závěrečná dvojverší (na kartách „lokací“) či jiné části (na kartách „mlhy“).
		Cluedo	Hráči řeší zločin odhadem (vylosovaných karet) vraha, zbraně a místa činu. Pomocí odhadů probíhajících při pohybu herním prostorem i pozorováním tahů ostatních hráčů zpřesňují svou hypotézu tak, aby byli prvním, kdo tyto tři prvky správně určí.
		série *Černých historek*	Hra (v nespočtu různých vydáních a „barvách“ reprezentujících charakter příslušných narativů) sestává z karet, které jednomu vypravěči stručně nastiňují zpravidla podivnou a nepravděpodobnou událost, resp. její příčinu – ostatním hráčům (kteří by kartu ideálně ještě neměli znát) je pak předložena lapidárně vylíčená výsledná scéna či úsek děje, od které se pomocí uzavřených a dobře mířených otázek vypravěči pak mají za úkol dobrat toho, „co se stalo“. U her tohoto typu je ovšem ze stanoveného pohledu míry abduktivnosti potíží to, že kreativní vytváření hypotéz hráč může kompenzovat dlouhým mechanickým dotazováním.
		Dixit	V tomto známém (a ve škole relativně etablovaném) titulu jeden z hráčů vždy vybere kartu, kterou ostatním představí (pomocí příběhu, věty, slova, zvuku…), aniž by ji ukázal. Ostatní hráči pak ze svých karet vybírají takovou, která pro protihráče bude fungovat jako co nejsilnější distraktor – a naopak se pak pokouší odhalit z takto sestavené kombinace kartu původní.

Skupina		Hra	Charakteristika či výukově relevantní komentáře
F	**Hry s abduktivním uvažováním**	*Když sním*	Oproti výše zmíněnému *Dixitu*, s nímž některé mechanismy sdílí, je v roli dohadujícího se jen jeden hráč, který (s nasazenou maskou na spaní) odhaduje předměty na vyložených kartách – k tomu mu někteří spoluhráči poskytují nepřímé nápovědy, jiní však se ho pokouší zmást. Tento hráč tudíž souběžně konstruuje představu, co je mu napovídáno, pokouší se odlišovat falešné stopy i najít vzorec sociálních rolí spoluhráčů (aniž by v průběhu věděl, nakolik je v odhadování úspěšný) – a vytváří tak hypotézy na různých úrovních zároveň.
		Mysterium	Hra spočívá v rekonstrukci dávného násilného zločinu a hráči (kromě jednoho, který je duchem poskytujícím vodítka v podobě víceznačných výjevů obrazových karet) zaujímají roli médií. Pokouší se tak pochopit vize „zavražděného" spoluhráče (a vzhledem k tomu je i v pravidlech třikrát použit jinak výjimečný pojem „interpretovat"). Hra je dynamizována tím, že podle úspěšnosti je hráčům poskytováno různé množství těchto vizí, stop ve formě snově nejednoznačných obrazových výjevů (srov. též Heinzelová, 2019, s. 58–59).
		Similo: Pán prstenů a další (i s literárním námětem: *Harry Potter*, *Báje*…)	Malá karetní hra s výrazným abduktivním potenciálem (nadto opět v mnoha mutacích, z nichž některé využívají literární fikční světy) staví jednoho z hráčů před úkol navést ostatní spoluhráče ke konkrétní kartě z nabídky (např. literárních či filmových postav) – a to postupně za pomoci napovídání karet k vyřazení (nejprve jednu, postupně však více, dokud nezbude jen dvojice). Spoluhráči tak odhadují nejen to, jak je nápověda myšlena, ale často také nutně, jaká úvaha či strategie za volbou stojí. Princip hry lze navíc s úspěchem využít k vytváření vlastních sad karet k jiným dílům, jež obsahují větší množství výrazných postav (např. k i v jiných hrách využitým Foglarovým *Rychlým šípům*).

Skupina		Hra	Charakteristika či výukově relevantní komentáře
G	**Didaktické hry (uvedené v odborné literatuře, závěrečných pracích či jiných platformách věnujících se výuce literatury)**	*Čtenářské karty* (Hrací karty…, 2009)	Tuto hru tvoří čtveřice karet ve skupinách literárních žánrů či druhů – např. „detektivky“ a „fantasy“, ale i „poezie“, „drama“ nebo „komix“ [sic!] –, na kartách pak kromě grafiky je i konkrétní dílo, autor – většinou angloamerického původu – a kratičký úryvek (jiný produkt se stejným názvem pak srov. in Heinzelová, 2019, s. 54–56). Stejný pojem v názvu nese i komerčně vydávaný titul Petry Bubeníčkové *Kouzelná cesta: Čtenářské a vyprávěcí karty pro rozvoj fantazie, tvořivosti a čtenářské gramotnosti*, jedná se ovšem ještě výrazněji o didaktickou pomůcku (a to především k narativním činnostem).
		Čtenářské kostky (Poláková, 2014)	Hra obsahuje tři dvojice hracích kostek s otázkami – založenými na principech RWCT –, barevně rozlišených podle určení před čtením, během něj či po něm (příklady dostupné v Poláková, 2014 či další z <https://zapojmevsechny.cz/storage/app/media/%C4%8Dten%C3%A1%C5%99sk%C3%A9%20kluby/otazky-ze-ctenarskych-kostek.pdf>). Srov. též *Čtenářské stránky* [on-line], dostupné z <https://122017.myshoptet.com/>, a *Čtenářské kluby* [on-line], dostupné z <https://new.ctenarskekluby.cz>.
		Literární karty (Vlasáková, 2020)	Jednotlivé karty určují dílo, které má být napovězeno spoluhráči, a formu této nápovědy, a to přímočařejší – popis třemi klíčovými slovy, aktualizace a analogie ad. (Vlasáková, 2020, s. 52–53, 55) – i komplikovanější – např. když má hráč určovat postavu podle otázky, kterou by napovídající spoluhráč této postavě položil (tamtéž, s. 54). Částečně jsou úkoly inspirovány právě Ondřejem Hníkem (tamtéž, s. 51–52).
		Vyprávěj a hraj (Hník, 2014, s. 81–88)	Hlavním herním materiálem zde jsou karty rozdané mezi hráče a určující výrazy, které mají být v zadaném tvaru využity při konstrukci příběhu (karty též stanovují, že jimi má být příběh posunut kupředu, jen menšina, 12,5 % těchto karet umožňuje děj pozdržet). Hráči pomocí libovolného počtu a v libovolném pořadí navazují ve „sdíleném autorství“ na jedno vyprávění (Hník, 2014, s. 83), to pak upravují i další karty určující role či jiné interakce (předání slova aj.), srov. též Heinzelová, 2019, s. 61–63.
		další vlastní didaktické hry	Řada dalších vlastních her či „češtinářských“ variací známých her vychází z praxe vyučujících, např. čtveřice her navržených v diplomové práci Kristýny Koucké (2020, s. 108–118) – ty jsou orientované zejm. znalostně, např. „Ukradené stránky“ (tamtéž, s. 115–116) však také pracují se sestavováním úryvku literárního textu – nebo šest tamtéž (s. 90–107) zmíněných her upravených jinými češtináři.

MANDELINKA BRAMBOROVÁ JAKO NÁSTROJ PROPAGANDY. METODA BADATELSKY ORIENTOVANÉ VÝUKY NA HODINÁCH ČEŠTINY

The Potato Beetle as a Propaganda Tool. The Method of Inquiry-based Learning in Czech Language Classes

Jindřiška Svobodová – Štěpán Svoboda

Abstrakt: *Autoři v příspěvku představují metodu badatelsky orientované výuky (BOV) a možnosti její aplikace v hodinách českého jazyka a literatury s mezipředmětovým přesahem do dějepisu, výchovy k občanství, mediální výchovy a případně také přírodopisu. Jejich cílem je ukázat, jak lze prostřednictvím autentických zdrojů analyzovat propagandu v totalitním Československu 50. let 20. století a zároveň rozvíjet kritické myšlení žáků. Autoři navrhují konkrétní strukturu vyučovací hodiny podle modelu E–U–R (evokace–uvědomění–reflexe), ve které žáci pracují s dobovým plakátem, komiksem, filmovým týdeníkem a didaktickým sešitem Ondřeje Sekory. Výuka je vedena formou skupinové i individuální práce a jejím cílem je rozpoznat výrazové prostředky propagandy, formulovat hypotézy a ověřit jejich platnost při práci s autentickými materiály. Autoři upozorňují na výhody i úskalí BOV, zejména na časovou náročnost a nutnost pečlivého plánování a promýšlení struktury výuky.*

Klíčová slova: *badatelsky orientovaná výuka, aktivizace žáků, propaganda*

Abstract: *The authors present the method of inquiry-based learning (IBL) and the possibilities of its application in Czech language and literature lessons with cross-curricular overlap into history, civics, media education and possibly biology. Their aim is to show how propaganda in totalitarian Czechoslovakia of the 1950s can be analyzed using authentic sources and at the same time develop students' critical thinking. The authors propose a specific structure of a lesson according to the E–A–R model (evocation–awareness–reflection), in which students work with a period poster, comic strip, film newsreel and Ondřej Sekora's didactic workbook. The lesson is conducted in the form of group and individual work and its aim is to recognize the means of expression*

of propaganda, formulate hypotheses and verify their validity when working with authentic materials. The authors draw attention to the advantages and pitfalls of IBL, in particular the time-consuming nature and the need for careful planning and thinking through the structure of the lesson.

Key words: *inquiry-based learning, student activation, propaganda*

1. Úvodem

Badatelsky orientovaná výuka (dále BOV) patří mezi tzv. problémové metody učení, jedná se o pedagogický přístup založený na aktivní účasti žáků v procesu poznávání a na využití jejich vlastní zkušenosti. BOV podporuje rozvoj klíčových kompetencí, zejména kritického myšlení, schopnost spolupráce, komunikace a řešení problémů (Radvanová et al. 2018, online), její uplatnění nacházíme nejen ve výuce přírodních věd, ale také v humanitních oborech (Pinkas 2024, online).

V následujícím příspěvku proto chceme ukázat, jak lze tuto metodu s mezipředmětovými přesahy do vyučování dějepisu, výchovy k občanství, mediální výchovy a případně i přírodovědy aplikovat na hodinách českého jazyka a literatury.

Metodu BOV nejprve stručně představíme a následně její postupy demonstrujeme na návrhu vyučovací hodiny, jejímž cílem bude seznámit žáky s problematikou propagandy v totalitním Československu 50. let minulého století. Při práci na hodině bude využit dobový materiál, konkrétně propagandistický plakát, komiks *Kousky mládence Ferdy Mravence* (Sekora 1950), filmový týdeník z roku 1950 a didaktický sešit Ondřeje Sekory *O zlém brouku bramborouku. O mandelince americké, která chce loupit z našich talířů* (Sekora 1950), cílem hodiny je naučit žáky v textech rozpoznat postupy propagandy a analyzovat její výrazové prostředky.

2. Badatelsky orientovaná výuka

Metoda badatelsky orientované výuky rozvíjí nejen schopnost samostatné práce žáků, podporuje ale také jejich porozumění tématu a umožňuje jejich aktivní zapojení do výuky (blíže Dostál 2015, s. 40); na hodinách se zvyšuje motivace žáků, tím, že je učitel obrazně „nutí hledat a objevovat" při práci s textem, případně s jiným audiovizuálním materiálem, podporuje také rozvoj „dovedností 21. století", tedy práci s informacemi a digitální gramotnost.

BOV je induktivní metoda[1], takže žáci sami vyvozují a formulují závěry, učitel

[1] BOV se vyvinula z konstruktivistického pojetí výuky (Dostál 2015, s. 21; v didaktice češtiny např.

figuruje spíše jako jejich průvodce.[2,3] Pokud žáci na hodinách pracují ve skupinkách a řeší odlišné typy úloh, může je učitel diferencovat podle zájmů a schopností, což umožňuje individualizaci výuky. Aplikace metody BOV s sebou tedy nese změnu role učitele a žáka. Učitel nadále plánuje výuku, motivuje žáky, poskytuje jim potřebné pomůcky i odkazy na zdroje informací, během výzkumu jim ale nechává volnost a vystupuje jako jejich pomocník, nikoli nezpochybnitelná autorita.

Za významný pokládáme také důraz na propojení s rámcovým vzdělávacím programem a jeho cíli, jako negativní aspekt vnímáme časovou náročnost, a to jak na přípravu hodiny, tak také na realizaci takto orientované výuky; učitel si musí dobře naplánovat časovou osu hodiny a předem detailně promyslet strukturu následné diskuse[4].

Při aplikaci metody BOV je hodina organizována podle schématu E–U–R, tedy evokace, uvědomění a následná reflexe. Žáky je třeba k otevřenému bádání motivovat, na začátku hodiny proto učitel položí základní badatelskou otázku, na niž žáci v závěru dokáží odpovědět. Kladení výzkumných otázek[5] doprovází v některých případech také formulace hypotéz, tedy předpokladů, jaké výsledky pozorování nebo výzkum přinese (hypotéza musí být vyvratitelná). Na tuto fázi pak navazuje bádání, během něho se žáci seznamují s předloženými texty, vyhledávají v nich odpovědi na položené otázky, současně dohledávají další informace týkající se např. souvisejícího historického či kulturně-společenského kontextu, a to jak v tištěných, tak online zdrojích (lze využít televizní či rozhlasové záznamy rozhovorů, dokumenty, reportáže apod.). Během bádání si žáci pořizují poznámky a zapisují komentáře. Posledním krokem je uspořádání a sumarizace získaných informací a formulování závěrů a odpovědí na výzkumné otázky, případně s potvrzením, resp. vyvrácením úvodních hypotéz, žáci zobecňují výsledky a prezentují je

---

Lederbuchová 1995, Hník 2014, Vala 2017). Jako jeden z přístupů problémového vyučování využívá procesy a postupy, se kterými pracuje věda, velký důraz je přitom kladen na přirozenou zvídavost dětí. Podporuje se kooperace, kompetence k učení, žáci jsou vedeni k samostatnosti a ke schopnosti řešit problémy.

2 Metoda BOV představuje aktuální směr v edukaci, popularizována byla např. také v rámci programu ČT edu (detailnější představení a náměty na výuku viz na https://edu.ceskatelevize.cz/okruh/badatelska-vyuka).

3 Konstruktivisticky pojaté metody v didaktice slovenštiny představují např. také práce prešovských lingvodidaktiček L. Liptákové, J. Kesselové a lingvodidaktiků R. Rusňáka a M. Klimoviče.

4 Hodinu doporučujeme naplánovat formou sloupcové organizace, v jejímž rámci jsou popsány aktivity učitele, žáků, předpokládaná řešení zadaných úloh žáky apod., a to vždy v jednotlivých fázích vyučovací hodiny.

5 V našem příspěvku pracujeme i nadále s výrazem *otázka,* vhodnější by ale asi bylo nahradit jej výrazem *úkol*. V zadáních otázek/úkolů doporučujeme užívat aktivní slovesa ve formě imperativu, jako např. *popiš, najdi, porovnej, definuj, vyber, parafrázuj, urči, odhadni, seřaď* apod.

svým spolužákům. Ze závěrů bádání pak mohou vyplynout další výzkumné otázky (Votápková a kol., eds. 2022).

2.1 Čtyři úrovně BOV

Výuku je možné realizovat na čtyřech úrovních. První úroveň, tzv. potvrzující bádání, je pro žáky nejjednodušší. Učitel pokládá otázky i podotázky, sám na ně odpovídá a úkolem žáků je na základě práce s prameny a zdroji odpovědi potvrdit, nebo vyvrátit. Druhá úroveň, tzv. strukturované bádání, se liší v tom, že učitel opět formuluje otázky i podotázky, žáci na ně ale již hledají v předložených materiálech odpovědi sami. Třetí úroveň neboli nasměrované bádání je náročnější v tom smyslu, že učitel formuluje pouze základní badatelskou otázku a žáci po zpracování poskytnutých materiálů sami formulují podotázky a hypotézy a také na ně odpovídají. Při aplikaci poslední, nejsložitější úrovně tzv. otevřeného bádání, si žáci téma badatelsky orientované výuky vybírají sami, sami si pokládají badatelskou otázku a podotázky, stanovují hypotézy apod. (blíže Votápková a kol., eds. 2022, s. 30).

3. Do boje proti americkému brouku

3.1 Evokace

Návrh naší hodiny využívá metodu strukturovaného bádání a je určen především pro žáky 9. ročníku 2. stupně základních škol, schopnost plnit zadané úkoly (viz dále v textu) předpokládá znalosti nejen z předmětu český jazyk a literatura, ale i z předmětů, jako je dějepis, výchova k občanství a přírodopis. V revidovaném vzdělávacím programu základního vzdělávání jsou uvedeny očekávané výstupy, které by měl žák na konci 9. ročníku naplit, náš návrh je aplikovatelný celkem na sedm výstupů[6].

Po uvedení do historického kontextu[7] studené války a vztahu Československa ke Spojeným státům formulujeme (případně i ve spolupráci se žáky) základní badatelskou otázku, např.: „Jakým způsobem byla mandelinka bramborová zobrazována v totalitní propagandě a proč?“ Formulace základní otázky může být spojena ještě

[6] Z oboru český jazyk a literatura se jedná o výstupy JJK-CJL-001-ZV9-012, JJK-CJL-001-ZV9-013, z oboru výchova k občanství jsou to výstupy CAS-VKO-001-ZV9-003, CAS-VKO-001-ZV9-004, z oboru dějepis jsou to výstupy CAS-DEJ-001-ZV9-002, CA-DEJ-001-ZV9-003, z oboru přírodopis pak výstup CAS-PŘI-004-ZV9-011 (dostupné z webových stránek Národního pedagogického institutu: https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti).

[7] Zde je namístě navázat na znalosti získané na hodinách dějepisu a připomenout významné pragmatické okolnosti historického kontextu doby, ve které analyzovaný materiál vznikl.

s vyjádřením hypotéz, např. „Mandelinka byla zobrazována jako americký agent," případně „Propaganda využívala strach z ohrožení úrody k posílení nenávisti vůči Západu." Pravdivost těchto hypotéz se následně ověřuje při práci s prameny.

V úvodní fázi evokace pracujeme s prekoncepty žáků, aktivujeme jejich dosavadní znalosti o tématu, zjišťujeme, jaké jsou jejich názory, důležité je ale také odhalit chybné domněnky a předpoklady. K motivaci lze využít jakýkoli dobový artefakt, např. plakát, fotografii, video, obrázek apod., výzkumné otázky pak směřují jednak k vybranému artefaktu, jednak k žákovským prekonceptům, např.:

- Pokuste se ostatním vysvětlit, co znamená slovo propaganda.
- Použijte slovo propaganda v obvyklém spojení s přídavným jménem (případně v obvyklém kontextu).
- Zamyslete se nad tím, zda dokážete rozeznat propagandu v dnešním světě.

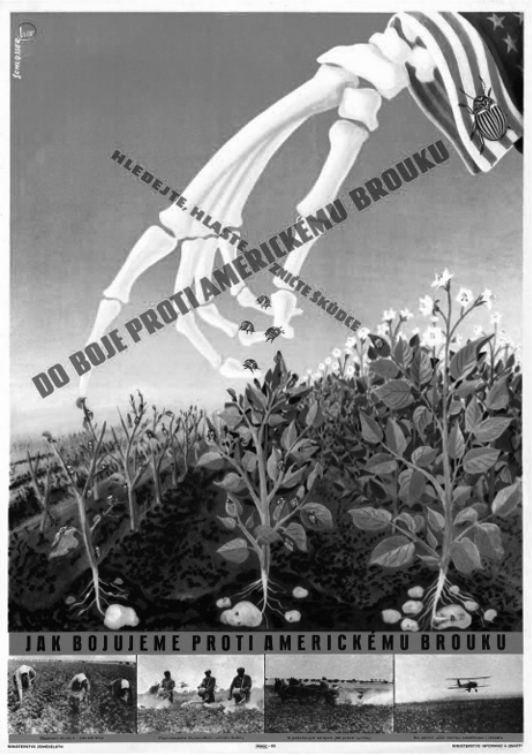
Výraz propaganda má velmi často pejorativní význam a tomu také odpovídá jeho definice publikovaná na stránkách Ministerstva vnitra ČR: „Propaganda je obecně definována jako systematické šíření informací a myšlenek, především neobjektivním nebo zavádějícím způsobem, za účelem prosazování nebo podpory politické kauzy nebo názoru. V aktuálním kontextu mezinárodního vývoje je pojem propaganda nejčastěji spojován s politickým přesvědčováním a psychologickou válkou – ta je definována jako použití propagandy proti protivníkovi s cílem zlomit jeho vůli bojovat nebo se bránit, případně jej naklonit vlastní pozici" (Definice dezinformací a propagandy 2025, online). Za důležité ovšem pokládáme upozornit na tomto místě žáky, že řízené šíření informací může být spojováno také s tématy, jež jsou společensky potřebná a přínosná (např. péče o zdraví, podpora sportu, boj proti kouření apod.), v tomto kontextu je pak běžnější užití výrazu propagace.[8]

Jako výchozí artefakt k vybranému tématu doporučujeme využít dobový propagandistický plakát[9]:

---

[8] Slovník žurnalistiky (Osvaldová, Halada 2023) s pojmem propaganda nepracuje, zavádí pouze termín propagace, jenž vychází z identického latinského základu *propagatio = rozšiřování*. Propagace je zde definována jako: „cílená činnost se stimulačními a regulačními účinky, rozšiřování názorů, mínění, politických požadavků, uvádění ve všeobecnou známost, také získávání zájmu o určité zboží a služby (Osvaldová 2023, s. 202). Ve výuce doporučujeme ukázat na rozdíl v užívání obou výrazů např. poukazem na obvyklé atributy, s nimiž bývají spojovány.

[9] Příklady dalších plakátů viz Formánková (2008, online), výběr konkrétního obrazového materiálu může být ovlivněn podílem verbální a neverbální složky, užitím dobových ilustrací, barevností plakátu, potenciálem vyvolávat pozitivní, resp. negativní emoce, příp. jeho přitažlivostí pro dětského recipienta.



Navazující sada otázek již vychází z práce s tímto plakátem, žáky přitom vedeme jednak k interpretaci verbálního i neverbálního sdělení, jednak opět aktivujeme jejich předchozí znalosti. Snažíme se přitom zapojit zkušenostní kontext a žáky vyzýváme k vyjádření domněnek a názorů, případně i pocitů.

- Popište, co vidíte na plakátu.
- Zamyslete se nad tím, ve které době vznikl, a svůj názor zdůvodněte.
- Co víte o mandelince bramborové z hodin přírodopisu? Vysvětlete, proč byla spojována právě s Amerikou.
- Uveďte, jakou funkci plakát ve své době plnil. Posuďte, komu byl určen.
- Zkuste si představit, jaké pocity mohl v době vzniku plakát vyvolat např. u malého dítěte nebo zemědělce.

Při práci s jazykovou složkou plakátu doporučujeme upozornit žáky na tři odlišná sdělení. Nejnápadnější je slogan umístěný ve střední části, jenž tento plakát

intertextově propojuje s ostatními dobovými výzvami mobilizujícími občany do boje s mandelinkou bramborovou (symbolizující zde třídního nepřítele)[10]. Slogan doplňuje apel formulovaný jako imperativ tří sloves, jež vyjadřují očekávanou aktivitu recipienta – škůdce je třeba najít, udat a zlikvidovat. Tato sdělení korespondují s neverbální složkou textu. Ústřední část plakátu má v recipientech vyvolávat především emoci strachu, ruka kostlivce, který na bramborových polích rozsévá mandelinku, tedy zmar a zkázu, je oblečena do saka ušitého z americké vlajky s manžetovým knoflíčkem, jenž má opět podobu tohoto škůdce. Obraz nepřítele je zde tedy vyobrazen velmi konkrétně, jednoznačně jsou mu také přisouzeny velmi negativní aktivity; v době krátce po ukončení válečného konfliktu, který bývá nutně spojen také s hladověním a strádáním civilistů, vykresluje plakát příslušníka cizího světa jako někoho, kdo záměrně ničí úrodu (viz např. kontrast mezi polovinou pole, na kterém kvetou prosperující rostliny brambor s trsy hlíz pod zemí, a polovinou, na které jsou již rostliny zničené škůdcem). Uklidnění a naději v lepší zítřky přináší informace umístěné ve spodní části plakátu. Verbální i neverbální složka jsou také zde velmi dobře promyšlené a vzájemně se podporují – slova o tom, jak v našem světě bojujeme proti americkému brouku, ilustrují fotografie, které recipienta jednak přesvědčují o potřebě kolektivního zapojení do boje s nepřítelem, jednak posilují optimistickou víru v sílu techniky, mechanizace a v účinky chemických látek.

3.2 Uvědomění

Fáze uvědomění je klíčová při hledání nových informací a při jejich porovnávání s výchozími prekoncepty (v tomto smyslu také organicky navazuje na fázi evokace). Zdrojem informací může být vedle autentických zdrojů také přednáška učitele. V případě našeho tématu doporučujeme základní připomenutí, resp. shrnutí funkce[11] propagandy a komunikačních strategií, s nimiž propagandisté pracují. Propaganda stojí na jednoduchosti, oslovení emocí a představivosti recipienta a na opakování předávané informace, její autoři ve svých sděleních vytvářejí svůj vlastní svět, který se nezřídka výrazně liší od světa skutečného, přesto je jeho iluze příjemcům opakovaně nabízena, často i vnucována (Lotko 1997, s. 111).

Při vyhledávání informací žáci pracují s autentickými texty, videem, fotografiemi a jako vhodnou metodu doporučujeme čtení s otázkami, případně pracovní listy. Žáci buď pracují samostatně, pak všichni analyzují týž materiál a se svými

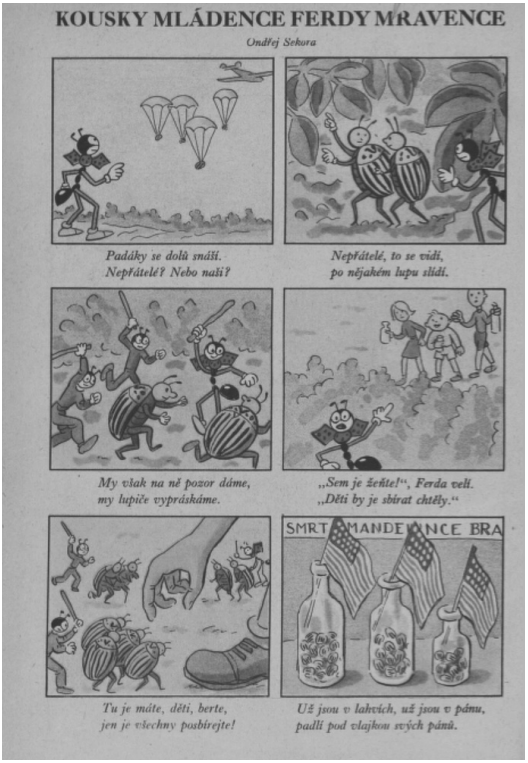
[10] K úloze sloganu viz také dále úkoly ke komiksu *Kousky mládence Ferdy Mravence.*

[11] Vedle funkce přesvědčit a získat čtenáře je tak v případě propagandy potřebné zmínit také záměr přimět recipienta k akci nebo konkrétnímu činu.

výsledky ostatní seznámí v závěrečné fázi, nebo jsou rozděleni do skupin, které pracují s odlišnými zdroji.

3.2.1 Kousky mládence Ferdy Mravence

Pro samostatnou práci žáků nabízíme jako výchozí materiál komiks publikovaný v září 1950 v dětském časopise *Mateřídouška* (Sekora 1950a)[12]:



[12] Pro pochopení textu je důležité žákům připomenout roli komiksového hrdiny v dětské poválečné literatuře. Ferda Mravenec zde vystupuje jako typ pracovitého a pokrokového „lídra“ celého mraveniště, který se nezalekne žádné práce a kterého nezastaví žádná překážka. Ví si rady v každé situaci a jeho optimistický postoj a konstruktivní přístup jsou návodem pro dětské čtenáře v době budovatelského nadšení.

Text žáci zpracují metodou čtení s otázkami. Žáky vedeme k interpretaci obrazové i jazykové složky komiksu a doporučujeme k tomu sadu otázek:[13]

- Pečlivě si komiks prohlédněte a přečtěte si text připojený pod obrázky. Popište, jaké postavy a výrazy autor použil, aby zapůsobil na dětského čtenáře, a uveďte, co vás v komiksu nejvíce zaujalo[14], případně čeho jste si všimli nejdříve.
- Jaké symboly jsou v komiksu využity a co mohou znamenat[15]?
- Kdo je v komiksu vyobrazen jako příslušník našeho světa a kdo je vyobrazen jako cizí?
- S jakým aktivitami jsou příslušníci těchto světů spojováni v obrazové složce komiksu?

Důležitou složkou analýzy je také práce s jazykovým sdělením, k němu směřuje zejména druhá sada otázek/úkolů.

- Z následujících možností vyberte tu, která nejlépe charakterizuje jazyk užitý v komiksu, a svůj názor zdůvodněte: *neutrální* / *emotivní* / *ironický* / *výhružný.*
- Vyhledejte a vyznačte v komiksu slovesa, která jsou spojena s aktivitami postav našeho a cizího světa. Uveďte, s jakými činnostmi jsou postavy spojovány, a zamyslete se nad tím, co tyto činnosti vypovídají o jejich charakteru.
- V textu vyhledejte výrazy, které vyjadřují citové hodnocení a postoje. Zamyslete se nad tím, zda převažují výrazy s pozitivním nebo negativním hodnocením, a diskutujte o tom, v jakých situacích se v komiksu objevují.
- Vyznačte v komiksu užitý slogan. Pokuste se vyjádřit, jakým způsobem se v něm odráží doba, ve které vznikl.
- Vyhledejte a vyznačte v komiksu vyjádření o tom, že mandelinka bramborová byla usmrcena. Jaký pocit ve vás tyto verše vyvolávají? Jaké emoce chtěl pravděpodobně autor vyvolat u čtenářů v době vzniku komiksu?
- Zamyslete se nad tím, jak se v komiksu propojuje práce v zemědělství s dobovou ideologií, a uveďte, jaké je jeho celkové poselství.

---

[13] Žáci si mohou dělat poznámky buď přímo do vlastní kopie komiksu, nebo na samostatný papír.

[14] Takto široce koncipovaná otázka by měla vytvořit prostor pro aktivizaci dítěte, zapojit jeho vnímavost a posílit schopnost zformulovat myšlenky. Žáci postupují metodou společného brainstormingu a výstupem aktivity může být např. myšlenková mapa.

[15] V tomto případě je symbolem myšlena vlajka USA (státní symboly žáci probírají ve výchově k občanství v očekávaném výstupu CAS-VKO-001-ZV9-001; z webových stránek Národního pedagogického institutu: https://prohlednout.rvp.cz/ovu/cas-vko-001-zv9-001). V širším smyslu slova úlohu symbolu hraje také mandelinka odkazující na americký imperialismus, děti jako odkaz na mládí, jemuž patří budoucnost ve světě socialismu, a v neposlední řadě také Ferda, který spolu s ostatními mravenci vystupuje jako aktivní pomocník v boji proti třídnímu nepříteli.

3.2.2 Mandelinka bramborová v literatuře i ve filmu

Pro práci ve skupinách navrhujeme dva odlišné typy sdělení, dobový filmový týdeník a didaktický sešit Ondřeje Sekory *O zlém brouku bramborouku. O mandelince americké, která chce loupit z našich talířů* (Sekora 1950b)[16]. Pro skupinovou práci navrhujeme metodu pracovních listů (viz níže).

Pracovní list č. 1

Mandelinka v Československém filmovém týdeníku

Úloha č. 1: Podívejte se na video z Československého filmového týdeníku z roku 1950. Vypracujte přiložené úkoly.

- Vysvětlete, jak je mandelinka bramborová ve videu prezentována. Zaměřte se na jazyk, tón vyprávění a vizuální zpracování.
- Uveďte, jaké spojení je ve videu naznačeno mezi mandelinkou bramborovou a Miladou Horákovou, a vysvětlete, proč je takové přirovnání použito.
- Zamyslete se nad tím, jaké emoce má reportáž vyvolat u diváků. Rozhodněte, zda má vyvolat především strach, hněv, odhodlání nebo jinou emoci. Uveďte, jaké prostředky autoři týdeníku použili k dosažení těchto emocí.
- Vypište příklady jazykových prostředků, které nesou citové hodnocení a jsou v týdeníku využity pro vyvolání emocí.
- Vyhledejte ve videu alespoň dva konkrétní prostředky, které byly využity dobovou propagandou (např. symbol, emoce, postavy).
- Popište, jaké prostředky boje proti mandelince jsou ve videu ukázány. Zdůvodněte, zda jsou realistické, nebo slouží spíše jako symbol.

[16] Text sešitu je uložen jako dokument v Národní digitální knihově a je dostupný přes účet organizace, jako např. Vědecká knihovna Olomouc, Moravská zemská knihovna atd., nebo přímo přes ID Národní digitální knihovny na adrese: https://www.ndk.cz/ .

- Uveďte, jaký je hlavní účel této reportáže, rozhodněte, zda má informovat, mobilizovat, nebo ovlivnit veřejné mínění.

Pracovní list č. 2

O zlém brouku bramborouku

Úloha č. 1: Přečtěte si přiložený sešit s názvem *O zlém brouku bramborouku* od Ondřeje Sekory a vypracujte přiložené úkoly.

- Popište, jakým způsobem je mandelinka bramborová v knize zobrazena. Zaměřte se na jazyk, ilustrace a emoce, které vyvolávají.
- Uveďte, jaký je vztah mezi mandelinkou bramborovou a „pány ze Západu". Vyjádřete, co tím chtěl autor asi naznačit.
- Zamyslete se nad tím, jakou roli hrají děti v příběhu a proč jsou právě ony vyzývány k boji proti mandelince.

- Popište, jaké konkrétní metody boje proti mandelince bramborové jsou v knize popsány. Zdůvodněte, zda jsou podle vás realistické, nebo spíše symbolické.
- Vlastními slovy popište, jaký je cíl této knihy, a rozhodněte, zda chtěl její autor čtenáře spíše vzdělávat, nebo ovlivnit. Uveďte důvody.
- Zamyslete se nad tím, jaký cíl plnil tento propagandistický text v 50. letech. Měl čtenáře spíš informovat, poučit, nebo sjednotit v boji proti nepříteli? Svůj názor zdůvodněte.

Také ve fázi uvědomění je důležité udržet pozornost žáků, neboť při práci s autentickým materiálem dochází k navázání nových informací na dřívější a k jejich vzájemnému propojování.

4. Reflexe a prezentace výsledků

Během závěrečné fáze žáci prezentují výsledky vlastního bádání. Vzhledem k tomu, že žáci nejsou během výuky vedeni k pasivnímu přijímání vědomostí, mělo by zde dojít k upevnění vědomostí a k jejich systematizaci. Cílem je především naučit žáky vyjadřovat vlastní myšlenky a podpořit je při výměně názorů. Diskuse by měla být směřována k tomu, aby žáci dokázali sami postihnout, jak se změnil jejich názor na probírané téma (např. co si o propagandě mysleli před hodinou a jaký názor na ni mají teď), případně jak se rozšířily jejich vědomosti, měli by být schopni vyjádřit, jakou roli hraje užitý jazyk při formování názorů na svět, a porovnat výrazové prostředky užívané dobovou propagandou s prostředky užívanými v současnosti. V závěrečné diskusi k našemu tématu pak doporučujeme např. otázky: „Jak lze rozpoznat propagandu v současných médiích? Jak by podobná propaganda vypadala dnes?“ Žáci by si v této fázi měli především uvědomit, proč je důležité umět manipulativní sdělení rozpoznat a zhodnotit výrazové prostředky (jazykové i vizuální), které se k manipulaci recipientů užívají.

Mezi metody, jež jsou vhodné pro fázi reflexe, patří např. brainstorming nebo myšlenková mapa, žáci také mohou vytvořit plakát (v případě našeho tématu také propagandistický leták s odpovídající kritickou reflexí v doprovodném komentáři).

4.1 Mandelinka už je v pánu…

Ve fázi reflexe se po prezentaci výsledků individuální analýzy komiksu s Ferdou Mravencem a společné diskusi žáci rozdělení do 3–4 skupin (podle počtů dětí ve třídě). Ve skupinkách si připraví a zinscenují scénku, ve které se v roli žáků základní školy v 50. letech minulého století domlouvají na pomoci zemědělcům s likvidací

nežádoucího škůdce. Jejich úkolem je napodobit vyjadřovací prostředky i strategie dobové propagandy, během aktivity se pak zaměří na pocity, které žáci zažívali, když se zapojili do budovatelského úsilí.

4.2 My se nedáme!

Také v případě skupinové práce proběhne po ukončení analýzy dobového týdeníku a sešitu o brouku bramborouku prezentace výsledků a diskuse, práci tentokrát navrhujeme ukončit vyplněním přiložených tabulek (všichni žáci již pracují s touž verzí).

Úloha č. 2: Na základě prostudovaného materiálu vyplň přiloženou tabulku. Druhou část tabulky vyplň na základě odpovědí od svých spolužáků.

Otázky	**O zlém brouku bramborouku**	**Československý filmový týdeník**
Jak je mandelinka v daném médiu zobrazena?		
Jaké emoce má příběh vyvolat?		
Kdo je v příběhu vykreslen jako nepřítel a kdo jako hrdina?		
Jaké prostředky boje proti mandelince jsou zobrazeny?		
Jakou roli hrají děti v boji proti mandelince?		
Jak je mandelinka spojována se Západem nebo USA?		
Obsahuje médium přímé nebo nepřímé politické poselství?		
Jaký je celkový tón sdělení?		
Jaké vizuální nebo jazykové prostředky jsou použity k zesílení sdělení?		
Jak bys popsal/a účel tohoto sdělení?		

4.3 A co dál…

Na práci v hodině je možné navázat úkoly na doma, např. zadáním vypracovat krátký text (např. jeden odstavec v rozsahu přibližně deseti vět) s titulkem: „Jak bych já dělal/a propagandu“. Žáci si zvolí vlastní téma (např. třídění odpadu, pití vody, čtení knih) a jejich úkolem je přesvědčit spolužáky, aby se do vybrané aktivity

zapojili. Měli by také vysvětlit, jaké prostředky (obraz, barvy, slogan) by přitom použili a jaké emoce by jejich kampaň měla vyvolávat. V návaznosti na naše téma lze formulovat ještě úkol vyhledat další příklad, ať už z historie, nebo ze současnosti, ve kterém je zvíře použito v propagandě, stručně popsat vybraný plakát, film, reklamu apod. a vysvětlit, proč si autoři vybrali právě tento konkrétní symbol[17].

5. Závěrem

Metodu badatelsky orientované výuky (BOV) považujeme za efektivní nástroj pro rozvoj kritického myšlení žáků a jejich schopnosti analyzovat (historická) mediální sdělení. Na konkrétním příkladu propagandy z 50. let minulého století, kdy byla mandelinka bramborová využita jako symbol nepřítele, jsme předvedli, jak lze propojit výuku českého jazyka a literatury s výukou dějepisu, výchovy k občanství, mediální výchovy a případně také přírodovědy.

Na ukázce hodiny (nebo rozsáhlejšího výukového celku), jež je navržena podle metody strukturovaného bádání, doporučujeme vést žáky k tomu, aby v dobových materiálech (textech, vizuálních materiálech i audiovizuálních záznamech) rozpoznali propagandistické postupy a kriticky je ověřovali. Závěrečná fáze, tzv. reflexe, pak umožňuje propojit nově získané poznatky o totalitní propagandě se současným mediálním prostředím a tak žáky dovést k hlubšímu porozumění tomu, jak jazyk a obraz formují naše vnímání reality.

K problémům, jež se s aplikací metody BOV pojí, patří především její časová náročnost; nejen příprava, ale také samotná realizace hodiny jsou delší a zvládnutí celého kurikula je tak obtížnější (metodu BOV proto může vytlačovat i soustavný ohled na výsledky ve standardizovaných testech). Práce na hodině bývá navíc často závislá na přístupu k internetu a technologickém vybavení (je např. třeba dopředu zajistit dostatek tabletů), vzhledem k tomu, že řešení úloh často překračuje jednu vyučovací hodinu, musí učitel také zajistit archivaci výsledků a bezproblémové navazovaní v práci.

Žáci při práci ve skupinkách bývají hlučnější, během rozdělování úkolů mezi nimi může dojít ke konfliktu rolí, nerovnoměrné participaci a potenciálně dokonce hrozí i „social loafing", tedy situace, kdy se méně aktivní žáci do práce ve skupině zapojí jen velmi omezeně. Při přípravě hodiny musí proto učitel postupovat tak, aby

[17] Tématu propagandy je vhodné věnovat více času, než jednu vyučovací hodinu, pokud by bylo zpracováno např. v rámci projektového dne, je určitě vhodné starší texty doplnit o další aktuální ukázky. V současném kontextu by např. mohl být použit Putinův projev, ve kterém oznamuje zahájení „speciální vojenské operace" proti Ukrajině (Dokument: Slova, jimiž Putin rozpoutal bezprecedentní válku, online).

se v rámci jednoho badatelského úkolu skloubily potřeby nadaných i průměrných žáků, a pokud na práci ve škole navazuje řešení úkolů doma, je třeba zohlednit také technologické vybavení žáků v domácím prostředí.

Žáci z méně podnětného prostředí mohou mít slabší badatelské dovednosti, argumentace a zápis závěrů zase mohou být obtížné pro žáky s jazykovým deficitem, proto se pro tento způsob práce lépe hodí formativní hodnocení. I přes tato úskalí metodu BOV doporučujeme jako vhodný postup zejména na hodinách, jejichž cílem je práce s informacemi, rozvoj kritického čtení a myšlení a na nichž dochází k mezioborovému propojování a navazování.

Literatura

Badatelská výuka. *ČT edu* [cit. 14. 8. 2025]. Dostupné z [online]: https://edu.ceskatelevize.cz/okruh/badatelska-vyuka

DOSTÁL, J. – KLEMENT, M. (2014): Obraz badatelsky orientované výuky v oborových didaktikách. *Trendy ve vzdělávání*, roč. 7, č. 1, s. 36–41.

DOSTÁL, J. (2015): *Badatelsky orientovaná výuka. Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

HNÍK, O. (2014): *Didaktika literatury: výzvy oboru.* Praha: Univerzita Karlova.

LEDERBUCHOVÁ, L. (1995): *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita.

LOTKO, E. (1997): *Kapitoly ze současné rétoriky.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Ministerstvo vnitra České republiky (2025): Definice dezinformací a propagandy. [cit. 16. 8. 2025]. Dostupné z [online]: https://mv.gov.cz/chh/clanek/definice-dezinformaci-a-propagandy.aspx

Proč bádat. *Badatelé* [cit. 14. 8. 2025]. Dostupné z [online]: https://badatele.cz/proc-badat/

VALA, J. (2017): *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

OSVALDOVÁ, B. (2023): Propagace, In: Halada, J. – Osvaldová, B. (eds.): *Slovník žurnalistiky. Výklad pojmů a teorie oboru,* Praha: Karolinum, s. 202.

VOTÁPKOVÁ, D. a kol. (eds.) (2022): *Průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním.* Praha: Vzdělávací centrum TEREZA.

Vzdělávací oblasti. [cit. 9. 11. 2025]. Dostupné z [online]: https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti

ZORMANOVÁ, L. (2012): Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. In: *Metodický portál RVP.cz,* [cit. 18. 8. 2025]. Dostupné z [online]: https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE

RADVANOVÁ, S. – ČÍŽKOVÁ, V. – MARTINKOVÁ, P. (2018). Mění se pohled učitelů na badatelsky orientovanou výuku? *Scientia in Educatione*, 9(1), s. 81–103. [cit. 18. 8. 2025]. Dostupné z [online]: https://doi.org/10.14712/18047106.1054
PINKAS, J. (2024). Badatelský dějepis. *ČT edu*. [cit. 14. 8. 2025]. Dostupné z [online]: https://edu.ceskatelevize.cz

Prameny

FORMÁNKOVÁ, P. (2008): Kampaň proti „americkému brouku" a její politické souvislosti. *Paměť a dějiny,* 2008/1, s. 22–38. [cit. 18. 8. 2025]. Dostupné z [online]: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ustrcr.cz/data/pdf/pamet-dejiny/0801-22-38.pdf
SEKORA, O. (1950a): Kousky mládence Ferdy Mravence. *Mateřídouška,* Č. 1, 1. 9. 1950, roč. 7.
SEKORA, O. (1950b): *O zlém brouku bramborouku. O mandelince americké, která chce loupit z našich talířů.* Praha: Státní nakladatelství dětské knihy.
Seznam zprávy (24. 2. 2022): *Slova, jimiž Putin rozpoutal bezprecedentní válku.* [cit. 9. 11. 2025]. Dostupné z [online]: *https://www.seznamzpravy.cz/clanek/zahranicni-dokument-slova-jimiz-putin-rozpoutal-bezprecedentni-valku-190232*
Týždeň vo filme 28/1950. Film, [cit. 28. 8. 2025]. Dostupné z [online]: https://www.youtube.com/watch?v=4GjQ4piS2d4

Mgr. Jindřiška Svobodová, Ph.D.
FF UP v Olomouci
jindriska.svobodova@upol.cz
ORCID: 0000-0002-4304-7090

Štěpán Svoboda
PdF UP v Olomouci
stepan.svoboda04 @upol.cz
ORCID: 0009-0007-3066-3453

APLIKACE

APPLICATIONS

EMPATIE JAKO KLÍČ K POROZUMĚNÍ LITERATUŘE: ŽÁKOVSKÉ VZKAZY HLAVNÍMU HRDINOVI ČEPOVY POVÍDKY

Empathy as a Key to Understanding Literature: Students' Messages to the Main Character of Čep's Short Story

Adéla Dědinová

Anotace: *Předložená aplikace se zaměřuje na roli empatie jako prostředku umožňujícího hlubší porozumění literárnímu dílu. Na příkladu povídky Domov Jana Čepa ukazuje, jak lze prostřednictvím empatických projevů žáků, reflektujících existenciální úzkost a složitost vnímání světa hlavního hrdiny, podpořit porozumění textu.*

Klíčová slova: *empatie; intepretace; literární dílo; pragmatika; Jan Čep; Domov.*

Abstract: *The presented study focuses on the role of empathy as a means of achieving a deeper understanding of a literary work. Using Jan Čep's short story Domov as an example, it demonstrates how students' empathetic expressions reflecting the protagonist's existential anxiety and complex perception of the world can facilitate a more profound comprehension of the text.*

Key words: *empathy; interpretation; literary work; pragmatics; Jan Čep; Domov.*

Křesťanský existencialista **Jan Čep** je spisovatel, který mistrně líčí dění v lidských duších; prostor, čas a veškeré události jsou v jeho prózách podřízeny tomuto psychologickému rozměru. (Putna, 2010) Existencialistický ráz, který jeho díla mají, se nejvíce projevuje v zobrazení **úzkosti**: úzkosti z budoucnosti, ze smrti či ze samotného bytí. (Čep, 1995, s. 65)

Úzkost prožívá i hlavní hrdina **Jeník** z Čepovy povídky *Domov*. Při hře s vrstevníky se zasní a vlivem neobvyklých okolností, které ozvláštnily běžný den, si

uvědomuje složitost světa kolem sebe: *„Jeho moudrost byla nasycena sladkou září a listí na stromech od ní přijímalo blažený odlesk. Hošíkovy oči stoupaly výš a výš: ‚Bože, jak je možno jít pořád dál a dál, a nikdy nedojít na konec? Jak je to hrozné, žádný konec!' A v tom se čehosi ulekl: vždyť konec je také nemožný!"* (Čep, 2000, s. 19)

Tento úryvek zachycuje Jeníkovu úzkost z neznámého – motiv, který zásadně formuje jeho vnímání světa a představuje moment, kdy se dítě poprvé střetává s existenciální nejistotou. Právě tato situace se ukázala jako vhodné východisko pro rozvíjení empatie žáků, která může vést k hlubšímu porozumění psychologické i významové rovině textu.

Empatii lze chápat jako schopnost porozumět perspektivě druhého a vcítit se do jeho prožívání (Herlin – Visapää, 2016). Existuje souvislost mezi empatií a jazykem. Nástroje vhodné pro analýzu jazykových prostředků, jimiž lze empatické projevy identifikovat, nabízí například kognitivní gramatika. Aby bylo možné určitý jazykový jev považovat za empatický, musí se vztahovat jak ke kognitivní, tak k afektivní dimenzi empatie – tedy k rozumovému pochopení situace druhého i k citové rezonanci s ní. (Herlin – Visapää, 2016)

Empatie je klíčovým mechanismem porozumění druhým lidem a zároveň předpokladem smysluplné spolupráce; z tohoto hlediska se jeví jako vhodný nástroj k hlubšímu porozumění postavám v literárních dílech, a tím i samotnému smyslu textu. Toto propojení jazykového vyjádření a prožívání emocí potvrzují i současné výzkumy. Například studie (Yaden a kol., 2020) zkoumající míru emočního skóru v esejích uchazečů o studium medicíny ukázala, že s vysokým skórem empatie jsou spojena slova jako *porozumění, soucit, lidskost, pocit, poznání* a *důvěra*. Tato slova tvoří lexikální pole, které odráží kognitivní i afektivní složku empatického postoje.

Na základě těchto teoretických východisek byli žáci posledního ročníku osmiletého gymnázia po přečtení uvedené povídky instruováni, aby reflektovali Jeníkův prožitek. Úkolem žáků bylo napsat krátký písemný vzkaz hlavní postavě. Cílem bylo zjistit, zda žáci porozuměli Jeníkovu prožívání, tedy hlavní myšlence povídky.

Zadání znělo: *„Nyní jste si přečetli, co prožívá hlavní hrdina povídky Jeník. Na papírek, který máte před sebou, mu napište vzkaz,"*

Žákovské vzkazy:

1) Jeníku, je to v pořádku. Každému nemůže jít vše podle ideálů kamarádů. Perfekcionisté si budou vždy stěžovat. Zkus si s kamarády promluvit, abyste si víc porozuměli. Zkus jim ukázat to, co jsi našel! Zkuste si rozdělit role. Jsi kreativní a uvažuješ jinak než tvoji kamarádi, jsi jedinečný. Až dostaneš příležitost si svůj domek postavit sám, popereš se s tím nejlépe, jak dovedeš. A věř mi, že příležitostí budeš mít spoustu.

2) Svět není tak nekonečný a děsivý, jak se možná zdá.
3) Jeníku, neboj se, vím, že chceš udělat všechno správně, ale to ne vždycky jde. Ale život je dlouhý a příležitostí bude pořád hojně. Zkusíš všechno, co jen budeš chtít a v něčem najdeš sebe.
4) Nemusíš vše pochopit hned, až budeš starší, tak budeš přesně vědět, jakou cestou se vydat. (srdíčko)
5) Čas léčí všechny rány, s ním všechno pochopíš.
6) Jeníku, vím, že to teď pro tebe není snadné. Je těžké vysvětlit ostatním, jak se cítíš. Není to tvoje chyba. Časem určitě najdeš pochopení.
7) Je v pořádku, že nerozumíš všemu kolem sebe, užívej si přítomný okamžik.
8) Milý Jeníku, v životě budeš prožívat těžkosti, to je nevyhnutelné. Neznat odpovědi či pohádat se s někým blízkým je absolutně v pořádku. Stává se to často a důležité je se tím netrápit.
9) Jeníku, musíš se pochlapit, jsi chlap jako hora, tak se podle toho chovej.
10) Je zbytečné se trápit vším, co jsi viděl a zažil, hlavně když jsi ještě dítě a nemůžeš s tím nic dělat. Nestresuj se!
11) Brzy to vše, čemu nerozumíš, začneš chápat. Nebude to zítra ani za rok, ale časem ti svět nebude připadat tak záhadný. Dospět a poznávat není lehké, ale je to osvobozující.
12) Víš, Jeníku, i tyto cesty, které se zdají být nekonečné a nebezpečné mohou vést ke spokojenosti, klidu a bezpečí, jaké cítíš na zahradě.
13) Neměj strach, že jsi něco nepochopil, vždy si uvědom, že je nejdůležitější ta cesta za pochopením. Pokud budeš chtít, určitě na vše časem přijdeš.
14) Dobře, že nad tím přemýšlíš, Jeníku, ale nemusíš mít strach… však člověk ke konci stejně jednou dojde. Taky půjdeš jednou naposledy do školy… No a co potom? Nebude to jednoduché, ale v tom je ta krása. Soustřeď se dál na ty malé věci, a věz, že se nemusíš strachovat o to, co přijde v budoucnu. Protože ono to přijde, jenom to chce čas. Dej tomu čas…
15) Jeníku, na tvoji myšlenku, jak je možné jít pořád dál a nikdy nedojít na konec, ti nemohu přesně odpovědět, ale člověk by se neměl zaměřit pouze na konec jako na nějaký cíl. Měl by si užívat celou tu cestu a zaměřit se na všechno, co prožijeme. Pokud nás bude zajímat pouze konec, nikdy si neužijeme život naplno…
16) Jeníku, chápu tvé obavy, ale teď není třeba se trápit něčím, na co dojde až za dlouho. Navíc život ti to časem určitě ukáže.
17) Jeníku, jsi na svůj věk velice vnímavý a cítíš toho daleko víc než tví kamarádi. Ve tvém věku je velmi těžké se to snažit pochopit všechno, proto se tím zkus netrápit a své myšlenky nech jen plynout. Věř mi, že se ti dříve nebo později všechno vyjasní a budeš se cítit dobře. Dej tomu čas, protože v budoucnu budeš

mít dokonce nad všemi navrch. Není s tebou nic špatně. Naopak v tom vidím opravdovou sílu.

18) Ahoj, mrzí mě, jak se cítíš, ale obávám se, že ti nemohu pomoci. Nikdo nemůže, je to boj v tvojí vlastní hlavě. Ale je důležité, abys věděl, že tyto pocity neprožíváš sám a že každého někdy zatíží tento žal. To, že si ho uvědomuješ takto brzo, jenom znamená, že se z toho ještě dřív dostaneš. Dej tomu čas, pochopíš.
19) Jeníku, v životě jsou věci, kterým nikdo nerozumí a není nutné je chápat. Důležité je uvědomovat si své pocity a reflektovat je. Třeba tě to jednou přivede k pochopení.
20) O čem je svět, skoro nikdo neví. Důležité je se tím netrápit.
21) Je v pořádku cítit se občas nepochopený a sám. Věř ale, že nikdy nebudeš sám úplně. Vždy tu budou lidé, kteří tě budou mít rádi. Být těžko pochopen může značit i něco krásného – třeba, že přemýšlíš jinak a více do hloubky než ostatní.
22) Jeníku, i když to tak nevypadá, každý něco neví, a to je v pořádku. Důležité je chtít vědět.
23) Jeníku, všechny problémy se časem vyřeší, teď si užívej dětství, máš ho jenom jednou.
24) Na světě jsou věci, které prostě nemůžeme pochopit. To, že je nechápe a neznáme jejich řešení, je důvod, proč se nezbláznímе.
25) Svět je nekonečný, ale v tom je jeho krása – nikdy se nebudeš nudit, vždy je co objevovat.
26) Jeníku, svět je sice veliký, ale ty se o to zatím nemusíš starat, svět se o sebe mezitím postará sám a ty to časem pochopíš a tví kamarádi také.

Žáci ve svých vzkazech nejvýrazněji projevovali empatii v rovině tematické. Často se objevuje **motiv času**, jenž funguje jako prostředek útěchy – výrazy typu *„dej tomu čas“*, *„až vyrosteš“*, *„v budoucnu bude líp“* vyjadřují víru v přirozený vývoj a pomíjivost negativních pocitů. Skrze odkaz k budoucnosti žáci zároveň formulují **povzbuzení a naději**, když hrdinovi slibují nové příležitosti k porozumění světu.

Dalším častým prostředkem empatie je **ujištění a normalizace emocí** prostřednictvím formulací jako *„je v pořádku nerozumět“*, *„není to tvoje chyba“*, *„je v pořádku cítit se nepochopený“*. Tím žáci dávají najevo, že Jeníkovy pocity přijímají bez hodnocení a poskytují mu prostor pro vlastní prožitek. Vzkazy rovněž obsahují **apel na jedinečnost a autenticitu hrdiny** – tvrzení typu *„jsi kreativní“*, *„jiný“*, *„vnímavý“* posilují jeho sebevědomí a vyzdvihují hodnotu individuality. V některých případech se objevuje i **filozofický rozměr**, v němž žáci reflektují hlubší smysl Jeníkových úvah: *„užívej si cestu, nejen cíl“*, *„svět je nekonečný, ale v tom je jeho krása“*. Tyto

formulace ukazují schopnost nahlédnout na problém v širším, existenciálním kontextu a vyjádřit empatii prostřednictvím sdílené reflexe.

V jazykové rovině se vzkazy, které nejvýrazněji nesou prvky empatie, vyznačují souborem prostředků typických pro intimní, apelativní a citově zabarvenou komunikaci. Projevuje se zde zejména **užívání interjekcí** (např. *Ahoj*), případně drobných **citových doplňků – emotikonů** (*srdíčko*), které přibližují text neformálnímu dialogu a signalizují osobní zaujetí mluvčího. **Přímé oslovení** (*Jeníku, …*) posiluje kontakt mezi pisatelem a adresátem a navozuje vztah důvěrnosti. Žáci volí prostředky **pozitivní zdvořilosti** – usilují o sblížení s adresátem, potvrzení jeho hodnoty a zmírnění jeho úzkosti. Tento efekt podporují i **emfatické částice** (*však, no, prostě, taky, ale jo*).

Významnou roli hraje také **frekventované použití zájmen druhé osoby** (*ty, tvoje*), které podporuje individualizaci projevu a posiluje pocit osobní adresnosti. Jazyk empatických vzkazů dále charakterizuje **přítomnost určitých modálních sloves**, jež vyjadřují míru jistoty či doporučení a zároveň zmírňují kategorický tón sdělení – například formulace *„nemusíš mít strach“* nebo *„můžeš to zvládnout“* vyznívají podpůrným a povzbuzujícím způsobem. **Imperativní tvary sloves** (*zkus si promluvit*, *dej tomu čas*, *užívej si*) pak fungují jako projevy zájmu a aktivní pomoci, nikoli autoritativního příkazu.

Z hlediska syntaxe jsou texty převážně tvořeny souvětími, což lze interpretovat jako snahu pisatelů rozvíjet a strukturovat své myšlenky.

V lexikální rovině jsou texty nasyceny jak lexémy, které jsou výše uvedeny jako ty s vysokou mírou projevené empatie (*porozumění*, *pocit*, *poznání* i *důvěra*), a to v různých podobách, tak i dalšími emocionálně zabarvenými výrazy (*strach, bolest, klid, síla, jedinečnost, krása*), často doplněnými o **hodnoticí adjektiva** (*veliký, vnímavý, krásný, nepochopený, osvobozující*). Významnou roli hraje i **jemná metaforika** (*cesta, světlo, rány, síla*), která konkretizuje abstraktní pocity a činí sdělení citově přístupnějším. Celkově lze říci, že jazyk empatických vzkazů se vyznačuje **pozitivní emoční polaritou**.

Také lze v žákovských vzkazech určených hlavní postavě pozorovat případy, kdy je empatický účinek oslaben nebo zcela absentuje. Tyto projevy jsou motivovány patrně nedostatečným porozuměním obsahu i nepříliš vhodnou volbou jazykových prostředků, které narušují interpersonální rovinu komunikace mezi čtenářem (žákem) a adresátem (postavou).

Obecně je jedním z nejčastějších rysů, které empatické vyznění tlumí, **direktivnost**. Použití modálních sloves, které bylo výše vyzdviženo jako empatický projev, empaticky nevyznívá ve všech případech. Tam, kde jde o modální slovesa s tzv. s modalitou nutnosti (*musíš, nesmíš, je třeba*) vytváří asymetrický komunikační rámec, v němž pisatel zaujímá pozici autority. Stejný efekt mají vybrané imperativní

konstrukce („*tak se chovej*“, „*nestresuj se*“). Tento typ modality neumožňuje empatické sdílení pocitů, protože místo porozumění nabízí návod nebo morální apel.

Dalším faktorem oslabujícím empatii je **generalizace a bagatelizace prožitku**. Stejně jako bylo na motiv času nahlíženo pozitivně – tj. vyjadřuje se jím empatie, lze si všimnout i obratů s motivem času, z nichž empatie patrná není. Věty typu „*Čas léčí všechny rány*“ či „*Je zbytečné se nyní trápit*“ jsou spíše frazeologizované konstrukce a univerzální tvrzení, která sice mohou působit útěšně, avšak jazykově potlačují prožitek adresáta.

Empatii dále oslabuje **racionalizace emocí** a převaha **gnómických výpovědí**, které se vyznačují zobecňováním typu „*Na světě jsou věci, které prostě nemůžeme pochopit*“ či „*Svět je nekonečný, ale v tom je jeho krása*“. Tyto formulace přesouvají sdělení z emocionální roviny do roviny intelektuální. V důsledku toho se vytrácí dialogičnost a interpersonální blízkost, která je pro jazykovou empatii klíčová.

Neempatický účinek může mít i **absence jazykové validace pocitů**. Výpovědi, které se snaží Jeníkovy pocity korigovat nebo zpochybňovat („*Svět není tak děsivý, jak se zdá*“), implicitně signalizují, že adresátova zkušenost není oprávněná. Empatické jazykové chování předpokládá potvrzení a přijetí prožitku („*Rozumím, že se cítíš zmateně*“, „*Je pochopitelné, že tě to děsí*“), nikoli jeho odmítnutí.

Analýza žákovských vzkazů adresovaných hlavní postavě Čepovy povídky *Domov* ukazuje, že empatie se v jejich projevech vyskytuje v různé míře. To nás přivádí k otázce, zda by její přítomnost mohla korelovat s porozuměním existenciální podstatě díla.

Na příkladu třech vzkazů, z nichž je patrné, že nebyla pochopena hlavní myšlenka povídky, tj. existenciální krize malého chlapce, zkusíme tuto otázku zodpovědět.

Vzkaz č. 1) obsahuje několik jazykových prostředků, které by mohly být spojeny s podporou aktéra, například modální sloveso („*mít*“) a výrazy vyzdvihující jedinečnost adresáta („*jsi kreativní*“, „*jsi jedinečný*“). Přímé oslovení „*Jeníku*“ navozuje s adresátem kontakt, avšak imperativní formy působí spíše jako rady a doporučení než jako projevy skutečné sounáležitosti. Celkově text orientuje adresáta na konkrétní postupy a řešení („*zkus si promluvit s kamarády*“, „*rozdělit role*“) a redukuje Jeníkovu úzkost na konflikty s vrstevníky, aniž by reflektoval její existenciální rozměr. Empatické je ale samozřejmě vyjádření perspektivní vyhlídky do budoucna („*příležitostí budeš mít spoustu*“) i potvrzení individuální hodnoty postavy („*Jsi kreativní, … jedinečný …*“). Obecně lze ale hovořit spíše o poradenském stylu než o autenticky empatickém vyjádření.

Vzkaz 8) vyjadřuje určitou podporu a porozumění, nicméně Jeníkovy obavy jsou zredukovány na běžné životní těžkosti a mezilidské konflikty, čímž se vytrácí vztah k existenciálnímu rozměru jeho zkušenosti. Vzkaz tedy pracuje s existenciální

úzkostí, ale i s konflikty mezi kamarády, které staví na stejnou úroveň. Jazykové prostředky podporující empatické vyznění využity jsou – např. normalizaci emocí („*je nevyhnutelné…*“).

Poslední vybraný vzkaz, 9), představuje případ, kdy jazyková empatie zcela chybí. Dominantní je direktivní modalita („*musíš*“) a imperativní konstrukce, které vytvářejí asymetrický komunikační rámec a pozici autority. Text neuznává ani nevaliduje Jeníkovy pocity, pouze instruuje, jak se má chovat. Významně zde chybí prvky, které by signalizovaly porozumění nebo sdílení emocí.

Na příkladu třech vybraných vzkazů je naznačeno, že míra empatie vyjádřena žákem by mohla souviset s možností porozumět literárnímu dílu. Tedy čím větší skóre empatie žák má, tím by mohla být větší pravděpodobnost, že dílu porozumí. Rozvoj empatie ve výuce literatury je možností práce, která může prohloubit žákovo chápání psychologické a existenciální hloubky literárního díla. Pro pedagogickou praxi to znamená, že rozvíjení empatie u žáků různými metodami může pomoci porozumět psychologické a existenciální hloubce textů, s nimiž se ve výuce pracuje.

ČEP, J. (1997): Svět lidský a nelidský. In: *Samomluvy a rozhovory*. Praha: Vyšehrad, s. 65.

ČEP, J. (2000): Dvojí domov. In *Dvojí domov*, Praha: Vyšehrad, s. 19.

YADEN, M. E. a kol. (2020): *Linguistic analysis of empathy in medical school admission essays. International Journal of Medical Education*, č. 11, s. 186–190. DOI: 10.5116/ijme.5f2d.0359.

HERLIN, I. – VISAPÄÄ, L. (2016): *Dimensions of empathy in relation to language.* Nordic Journal of Linguistics, 39 (Special Issue 2: Discourse, Grammar and Intersubjectivity), s. 135–157.

PUTNA, M. C. (2010): *Česká katolická literatura v kontextech: 1918–1945*. Praha: Torst, s. 1078–1079.

Mgr. Adéla Dědinová
Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze
adela.krygarova@pedf.cuni.cz
ORCID: 0000-0002-4820-0840

RECENZE

REVIEWS

DIDAKTIKA CIZÍCH JAZYKŮ 2030+

Didactics of Foreign Language 2030+

Liudmila Hušková

Recenze na publikaci: BOTLÍK NUC, Tomáš. *Didaktika cizích jazyků 2030+: Vybrané aktuální trendy, aplikace a praktické aktivity do výuky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2025. ISBN 978-80-7603-493-8.

Publikace ***Didaktika cizích jazyků 2030+: Vybrané aktuální trendy, aplikace a praktické aktivity do výuky*** představuje prakticky orientovaný příspěvek do oblasti jazykového vzdělávání, který reflektuje aktuální trendy a vybrané didaktické přístupy ve výuce cizích jazyků. Velká pozornost je věnována také využívání digitálních nástrojů či praktickým námětům pro činnostně orientované a na žáka zaměřené aktivity. Autor vychází z bohatých zkušeností z různorodých workshopů, z výuky na základních a středních školách i ze spolupráce s odborníky z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Výsledkem je metodicky promyšlený a zároveň přístupný text, který může sloužit jako inspirace pro začínající i zkušené učitele, lektory či jazykové kouče.

Kniha je rozdělena do tří hlavních oddílů: Moderní trendy ve výuce cizích jazyků, Vybrané aplikace ve výuce cizích jazyků a Praktické tipy do výuky. Každá z těchto částí nabízí konkrétní příklady, doporučení a vybrané pohledy na reflexi současného stavu jazykového vzdělávání v České republice. Jednotlivé trendy, aplikace či tipy jsou v rámci svých oddílů řazeny abecedně, což umožňuje snadné vyhledávání potřebné informace, nicméně podrobný obsah či rejstřík pojmů by v tomto ohledu byl jistě nápomocný.

První oddíl publikace *Moderní trendy ve výuce cizích jazyků* se věnuje vybraným aktuálním teoretickým konceptům a pojmům, které formují současnou didaktiku cizích jazyků. Autor zde představuje například didaktickou analýzu učiva, digitální informační kurátorství, formativní hodnocení, gamifikaci, projektovou výuku, převrácenou výuku, princip BYOD (připojte si své vlastní zařízení), stanovování si výukových cílů podle metody SMART, tandemovou výuku aj. Už z tohoto částečného výčtu je jasné, že se nejedná vždy o zcela nové didaktické přístupy, mnohé mají tradici již dlouhá desetiletí, autor je však usouvztažňuje se současnými požadavky na vzdělávání nejen v České republice, ale i v širších souvislostech. Nejde zde v žádném případě o hloubkovou teoretickou analýzu jednotlivých konceptů

nebo přístupů, jde spíše o jejich reflexi v kontextu současných potřeb jazykového vzdělávání. Autor vždy stručně vysvětluje daný pojem, způsoby jeho aplikace ve výuce a na závěr jsou uvedeny konkrétní náměty a tipy pro jeho využití ve vlastní výuce.

Jako příklad uveďme digitální informační kurátorství, které je zajímavým a relativně novým pojmem ve vzdělávacím kontextu. Autor jej představuje jako schopnost učitele vybírat, upravovat a sdílet digitální obsah vhodný pro výuku. „Úloha učitele jako kurátora by měla začít již při jeho odborné přípravě během studia učitelství na univerzitě, kdy si v rámci didaktických kurzů a praxí tvoří první úložiště materiálů, s nimiž bude v budoucnu pracovat. Nejedná se pouze o pestrou paletu pracovních listů, odkazů na aplikace, ale i o odkazy na popularizační či odborné zdroje, které mu budou pomáhat tvořit obsah jeho hodin didakticky. Tento způsob práce umožňuje učiteli materiály, se kterými se setká, kriticky hodnotit a dále upravovat." (s. 11) Využití nástrojů jako Google Classroom, Evernote či Bibblio umožňuje učitelům vytvářet sbírky materiálů, které podporují autonomní učení žáků a rozvíjejí jejich digitální gramotnost. Publikace zde propojuje kurátorství s konstruktivistickými a konektivistickými principy, což jsou velmi aktuální přístupy nejen v digitálním vzdělávání. Tento přístup může efektivně podporovat i badatelsky orientovanou výuku. Za obzvláště cenné považujeme doporučení k archivaci a třídění výukových materiálů. Autor nabízí 12 konkrétních tipů, jak si učitelé mohou vytvořit systém pro správu digitálních zdrojů, včetně doporučení k online úložištím, anotacím, aktualizaci obsahu a sdílení s kolegy. Tato část je velmi praktická a může výrazně usnadnit každodenní práci učitele. (s. 13–14)

Druhý oddíl *Vybrané aplikace ve výuce cizích jazyků* přináší přehled digitálních nástrojů a aplikací, které autor s několika dalšími vyučujícími testoval ve výuce. Každá aplikace je stručně představena a doplněna příkladem jejího využití ve výuce. Autor rozlišuje digitální aplikace podle jejich funkcí – některé slouží k testování (např. BookWidgets nebo Testportal), jiné k zařazení her a soutěží (např. Kahoot nebo Blooket), další podporují učení mimo školní prostředí (např. ActionBound nebo Hellotalk). Důraz je kladen na praktické využití a přizpůsobení výběru aplikací konkrétním potřebám učitele a žáků. Autor zároveň upozorňuje na nutnost kritického přístupu k online materiálům, neboť ne každý pracovní list či ne každá prezentace je vhodná k použití bez úprav, a to vzhledem k nejrůznějším faktorům (jazyková úroveň, věk, kognitivní dovednosti či zájmy žáků, ale i technické možnosti nebo faktická a jazyková správnost materiálů).

Třetí oddíl publikace *Praktické tipy do výuky* je zaměřen na konkrétní techniky, aktivity a hry, které byly autorem a jeho kolegy ověřeny v praxi a které měly pozitivní dopad pro rozvoj komunikačních dovedností žáků, pro zvyšování jejich motivace a které byly i samotnými žáky pozitivně hodnoceny (s. 6). Autor zde

reflektuje praktické zkušenosti s těmito aktivitami a nabízí doporučení, jak je efektivně zařazovat do výuky. Upozorňuje, že jednorázové použití aktivity nemusí být přínosné, neboť žáci si na formu musí zvyknout, ale zároveň je třeba dbát na to, aby se aktivita neokoukala; některé aktivity také vyžadují vstupní investici času, energie i finančních prostředků (např. na výrobu konverzačních karet), a proto je důležité materiály využívat opakovaně. Představeny jsou zcela konkrétní aktivity, které lze snadno do výuky integrovat přímo, případně je modifikovat dle aktuálních potřeb žákovské skupiny, například barevné špachtle, bingo, bomba, hashtag, krokování, koučovací karty, reklamy a plakáty, špion v cizí zemi, trimino, venkovní úniková hra a mnoho dalších.

Publikace *Didaktika cizích jazyků 2030+* je výborným příkladem propojení teorie a praxe v oblasti jazykového vzdělávání. Nabízí inspiraci, konkrétní nástroje a metodické postupy, které mohou učitelé okamžitě využít ve své výuce. Autor přistupuje k tématu s respektem k různorodosti školního prostředí a potřebám žáků, zároveň však klade důraz na profesionalitu, systematičnost a kritické myšlení. Zvláště cenné jsou rady k individualizaci výuky, například při využívání jazykových portfolií nebo reflektivních deníků či stanovování si osobních rozvojových cílů. Autor podporuje roli učitele jako facilitátora, který předává zodpovědnost za učení žákům a vytváří prostor pro jejich aktivní zapojení.

Silnou stránkou publikace je její praktická orientace a aktuálnost. Text je psán srozumitelně, ale zároveň přiměřeně odborně, což umožňuje jeho využití jak studenty učitelství, tak zkušenými pedagogy. Publikace reflektuje výzvy současného školství – digitalizaci, individualizaci, motivaci žáků – a nabízí konkrétní cesty, jak se s nimi vypořádat.

Z hlediska didaktiky cizích jazyků jde o velmi inspirativní text, který by se měl stát součástí knihovny nejen začínajícího učitele jazyků. Jeho přínos spočívá nejen v konkrétních tipech, ale i v podpoře učitelské reflexe, sdílení zkušeností a budování učící se komunity. Publikace může přispět také učitelům druhých cizích jazyků, kteří hledají prostředky k aktivizaci a motivaci žáků.

Mgr. Liudmila Hušková, CSc.
Katedra rusistiky a lingvodidaktiky PedF UK
liudmila.huskova@pedf.cuni.cz
ORCID: 0009-0008-7223-2157

ČEŠTINA MEZI JAZYKY

Czech among Languages

Marie Čechová

Pod tímto názvem vydal letos v nakladatelství Karolinum docent Milan Hrdlička knížku nevelkého rozsahu (o 123 stranách), ale obsahově hutnou; v ní autor zúročil svou celoživotní zkušenost vysokoškolského učitele češtiny jako cizího jazyka. Kniha je vhodná nejen pro učitele cizích jazyků, ale i pro vyučující češtiny jako mateřštiny, protože odkrývá na ni pohledy z jiné, než pro ně běžné perspektivy. Projevuje se v ní autorův rozhled, který získal zvláště dlouhodobými pobyty v zahraničí, a to v Evropě (několik let v Bruselu) i v Asii (opakovaně několik let v Koreji), a tak mimo jazykovou stránku čtenář ocení i širší kulturně sociální pohled na češtinu v domácím i cizím prostředí.

Publikace je rozdělena do tří oddílů a ty pak do kapitol a podkapitol. Z nich nejrozsáhlejší je nejobecněji pojatý oddíl první *Jazyk a národ*, členěný na 6 kapitol. Už samy jejich názvy svědčí o tom, že si autor klade obtížné a těžko řešitelné otázky, na něž odpovídali jeho předchůdci velmi rozmanitě:

Čeština jako národní jazyk
Český národní jazyk a národní charakter
Stratifikace českého národního jazyka, jeho variety a kontury
Čeština (nejen) v majoritním jinojazyčném prostředí
Atributy češtiny
Čeština ve světě a svět češtiny

Od rysů národa, k nimž patří (vedle společných cílů politických, ekonomických, jazykových, kulturních…) národní uvědomění, přechází k pěti etapám utváření českého národa (tady je omylem kladena Dalimilova kronika do 12. století, což platí o Kronice Kosmově) a k následným utopickým představám o jazyku všeslovanském a k jazyku československém, v té souvislosti uvádí pokusy reformátorů (Antonína Frinty a A. Felcána) o kompromisní, třetí jazyk. Kapitolu zakončuje pasus o jazycích národních (i o absenci národních jazyků) a jazycích nenárodních (bývalé koloniální jazyky). V této kapitole mohl být představen i pokus Óndry Łysohorského o konstituování jazyka lašského.

Autor přibližuje i výsledky studia psychologie národů analýzou jejich jazyků (počínaje Wilhelmem von Humboldtem) včetně pohledu Emanuela Chalupného

na češtinu a postřehů Ivana Lutterera o absenci salonního jazyka, hojných zdrobnělinách v ní, o hanlivých pomístních jménech (uvádí však jména místní, viz *Hrdlořezy, Všetaty*, jmenuje i *Pičín*, nejde o vulgarismus). Doplňuje i rysy řečového chování Čechů: společenský odstup, skepse, obliba v užívání titulů, řečové etnostereotypy: *pije jako Dán, je lakomej jako Skot…*).

Ve výkladech o stratifikaci národního jazyka se autor právem odklání od (languového) názvu *běžně mluvený jazyk*, je pro *běžně mluvenou řeč*, doplnili bychom nejvhodnější ekvivalent *běžná mluva*. V této kapitole mohl zohlednit i nedávno vydanou publikaci plzeňské univerzity *Sociolekty v různých sférách komunikace* (z r. 2023), v níž má zásadní, úvodní kapitolu. Při vymezování příslušníků českého národa počítá oprávněně i s komunitou neslyšících (jazyk není jediným rysem národa), do podob češtiny zahrnuje i její zahraniční realizace, její hybridní variety, pokud je v nich čeština majoritní.

Dočítáme se o více než milionu mluvčích jinojazyčného původu na našem území (počítá se i s mezijazykem /interlanguage/) a o třech milionech uživatelů češtiny mimo naše území.

Ve shrnutích o „češtinách" autor nezapomíná na krajanskou češtinu v různých zemích (uvádějí se ovšem jen ukázkově, bez nároku na úplnost), ani na pojem zděděný jazyk, s nímž se operuje nově. Snad by býval mohl v této souvislosti uvést současnou knihu Sergeje Skorvida o mizejících českých jazykových ostrůvcích v Rusku na počátku 21. století (2024).

Pozornost je věnována jazykovým kontaktům, především historii bohatých styků s polštinou, jejich vzájemnému střídavému ovlivňování, tady postrádáme připomenutí zásadního přínosu Terezy Zofie Orłoś(ové). Představuje se podunajský (středoevropský) jazykový svaz, který se vytvořil dlouhodobým společným soužitím příbuzných i nepříbuzných jazyků v soustátí habsburské monarchie a jemuž soustavnou pozornost věnuje vídeňský Stefan Newerkla, přičemž obrací pozornost na lexikální i syntaktické čechismy (*bőhmisch powidalen, pritsch sein, schezko jedno*) v rakouské němčině. Kontaktem jazyků dochází nejen k přejímkám (nejméně v morfologii), ale také k redukcím a k přirozené postupné atrofii krajanské češtiny vlivem jazyka místních majorit.

Mezi vybranými rysy češtiny nalézáme úvahu nad libozvučností a krásou češtiny, což je přístup subjektivní. Autor konstatuje, že se čeština cizincům zpravidla líbí, podotýká, že libozvučnost závisí na počtu samohlásek a dvojhlásek. Z toho zorného úhlu je nejlibozvučnější, jak autor říká, nejzpěvnější italština.

K rysům češtiny připojuje informaci o její důležitosti: patří mezi 6 desítek nejužívanějších jazyků světa (asi ze 6000), na světových operních scénách je třetím nejužívanějším jazykem, z hlediska obtížnosti patří z pěti do čtvrtého (tedy velmi obtížného) stupně. Mimořádnou kondenzaci sdělení v češtině umožňuje její vyso-

ká míra flexivnosti, s koeficientem 100 je (podle polského lingvisty A. Suskiho) nejstručnějším z osmi sledovaných evropských jazyků.

V poslední kapitole (nejobsáhlejší z prvního oddílu, do s. 58) autor posuzuje místo češtiny ve světě a svět češtiny (srov. s titulem knihy M. Čechové *Svět v češtině a svět češtiny*). V ní autor představuje univerzitní i jiná pracoviště věnující se češtině. K nim vcelku mechanicky přičleňuje známá česká slova užívaná ve světě a cizí slova v češtině a na tomto místě připojuje apendix o českých protějších názvů území, pokrmů (!) a měst (chybí výslovně: názvů): *Aachen — Cáchy, Graz – Štýrský Hradec…*

Druhý oddíl *Jazyk a jeho akvizice* (o 32 stranách) se skládá ze tří kapitol:
Mluvnická forma a její význam
O faktorech řečové distribuce mluvnických kategorií a jevů
Podněty z akvizice češtiny pro cizince

V tomto oddíle autor přibližuje čtenáři své zkušenosti z výuky Nečechů a dává mu pro ni inspirativní impulsy.

Nejprve stručně pojednává o arbitrární povaze mluvnického znaku, rozlišuje (jako i my) kategorie mající přímou oporu v objektivní realitě a bez ní, bezpříznakovost a příznakovost gramatických kategorií (bezpříznakovost singuláru, imperfektivních sloves a tvarů prézentních) a postihuje nevyužitý potenciál nabízený onomaziologií. Omylem se tady (s. 66) místo o dativu posesivním mluví o genitivu (*divil se babiččinu/babiččině/babiččinnýmu důchodu*). Některé z faktorů ovlivňujících volbu mluvnických kategorií a jevů, stejně tak podněty z akvizice češtiny cizinci najde čtenář už v autorových článcích publikovaných v Bohemistyce nebo v časopise Český jazyk literatura (např. o podobě číslovkových výrazů, jako *jeden rok* × *dvacet let*, výrazů předložkových, jež působí uživatelům cizincům zvláště potíže, zdůrazňuje u nich potřebu rozlišovat význam účelový od lokálního: *jde na oběd* × *jde do restaurace.* V této souvislosti upozorňujeme na klasifikaci příkladů typu: *na vysvětlenou, na uvítanou, na usmířenou* — nejde o adjektivum, ale o příslovečný výraz složený z předložky a substantivizovaného adjektiva, pokud bychom psali výraz dohromady, pak jde o příslovečnou spřežku. Nejen pro cizince, ale i pro Čechy, zvláště pro jejich výuku, je významná pasáž o signálních slovech (blíže o tom píše Starý Kořánová), která předznamenávají, signalizují, který tvar slovesný bude po nich následovat: *včera* + čas minulý, *až* + čas budoucí, *jakmile* + sloveso dokonavé, fázová slovesa (*přestat, začít*…) + nedokonavé sloveso. V kapitole *Podněty z akvizice češtiny pro cizince* se opakují některé typy případů z řečové praxe uváděné v kapitole předcházející, ale důkladněji se rozebírají. Nové jsou příklady na jazykovou (řekněme spíše: komunikační) ekonomii, včetně univerbizace, useknutých výroků, nedořečení (*nashle, jít na o*…), chybí však např. blendingy.

Nebudeme podrobněji analyzovat všechny řečové doklady a jejich typy, jen poznamenáme, že v některých případech nejsou formulace zcela přesné: používá se zastaralý, nevýstižný termín základ slova (jde o kořen, nebo o kmen?), netroufala bych si tvrdit, že substantiva na rozdíl od adjektiv nabízejí více opozit. Na několika místech se spojují jevy neslučitelné (*na horu* × *nahoru* a *ku příkladu* × *kupříkladu*), protože jde o typově odlišné jevy: předložkové spojení *jít na horu*, tj. na vrchol (kopce), proti *jít nahoru*, tedy někam na výše položené místo, kdežto u druhého příkladu je rozdíl pouze formální, pravopisný, nikoli sémantický.

Připomeňme pasus o ústupu flexe a naproti tomu o rozšiřování flexe k neohebným výrazům: *hlasovali proti ANU.* V případě *pana Tenkráta* však jde o substantivizované příslovce, o vlastní jméno, jež se právem skloňuje. Příklad *dva roky zpátky* nepovažuji za doklad neznalosti ani mluvní pohodlnosti, ale za doklad vlivu angličtiny na strukturu české syntaxe, viz *two yers back,* o tom apod. jevech jsem mj. referovala na letošní květnové konferenci *O modernosti a tradici v jazyce* v polském Opole (referát připraven do tisku). Oddíl je zakončen úvahou nad dvěma nominativními výrazy ve větě (*Ten film byl(a) pohádka*), autor se právem přiklání ke shodě s mluvnickým rodem subjektu.

Třetí oddíl nazvaný *Vybrané otázky teorie uměleckého překladu* se zabývá nejprve přeložitelností uměleckého díla: předkládá argument stoupenců nepřeložitelnosti, „jazyk myšlenku nejen zprostředkovává, ale současně podmiňuje", a proti tomu cituje Vladimíra Skaličku ze SaS (1978): „Vše to jsou jen subjektivní pocity, které není možno ani dokazovat, ani vyvracet." Autor přemýšlí o druzích ekvivalence (formální a dynamické, sémantické, stylistické, pragmatické, komunikační a funkční) a přiklání se k myšlence adekvátnosti překladu, tedy k „optimální aproximaci originálu", k jistému kompromisu: přeložené dílo z něčeho vychází a k někomu směřuje, překlad by měl usilovat o týž účinek jako originál. Po těchto obecných úvahách autor přechází k překladům /převodům konkrétních děl: Čapkovy Továrny na absolutno, Chevallierových Zvonokos a Dantovy Božské komedie. Následující podkapitoly zaměřuje k překladu jinojazyčných pasáží a záměrných gramatických a pravopisných chyb. Jde o výklady užitečné pro budoucí překladatele.

Protože naše recenze vychází v didaktickém časopise, nebudeme tyto části blíže rozebírat, připomeneme však z hlediska výuky češtiny a cizích jazyků závěrečnou podkapitolu, věnovanou didaktické metodě „tichá pošta", jež sleduje posuny v jednotlivých po sobě jdoucích variantách předlohy, čím jsou motivovány a způsobovány. Na závěr této metody se srovnává počáteční česká podoba (jeden student pořídí překlad do cizího jazyka, další tuto variantu přeloží zpět do češtiny, třetí opět do cizího jazyka…) a konečná česká podoba textu. Autorovi se tato metoda osvědčila při překladových cvičeních, myslím, že ji mohou používat i jeho následovníci na středních školách.

Představovaná kniha je pečlivě připravená, obsahuje za každým oddílem podrobný seznam studijní literatury, na závěr knihy stručné resumé. Chybějí sice rejstříky, avšak věcný rejstřík je nahrazen podrobným obsahem knihy. Text je téměř bez grafických a pravopisných nedostatků, jeden přepis však mění smysl sdělení: (*antiestétského*) *změření poezie* mělo být *zaměření*. Místy pak chybí vyznačení probíraných jevů kurzivou (např. s. 78, 84 a 85).

Kniha *Čeština mezi jazyky* je cenná pro vyučující češtiny jako cizího i mateřského jazyka nejen metodickými a didaktickými pasážemi, ale i obecnými výklady, jež mohou rozšířit obzor vyučujících a kterých mohou využít i ve výuce.

Prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.
m-cechova@seznam.cz
ORCID: 0000-0002-8041-946

O CESTÁCH ČEŠTINY (VE ŠKOLE I MIMO NI)

About ways of Czech (in a school and out of it)

Patrik Mitter

Čechová, Marie *Cesty češtiny /O češtině mimo školu i ve škole/*. Praha: Nadání Josefa, Marie a Zdeňky Hlávkových, 2025, 215 s., ISBN 978-80- 88018-72-8.

Aktuálně vydaná kniha *Cesty češtiny/o češtině mimo školu i ve škole/* prof. PhDr. Marie Čechové, DrSc., je v pořadí čtvrtou knihou v cyklu autorčiných knih s tematikou češtiny. Navazuje přitom na všechny předchozí, bezprostředně pak na třetí, vydanou rovněž v Nadání Josefa, Marie a Zdeňky Hlávkových (Čechová 2022). S přechozími knihami ji spojuje jejich podobná struktura – obsahuje část lingvistickou, didaktickou a část věnovanou některým osobnostem oboru, kapitolu nahrazující epilog a následně výběrové rejstříky – jmenný a věcný, české a anglické resumé. Použitá literatura a prameny se uvádějí opět na konci každé kapitoly zvlášť.

Největší část knihy představuje oddíl orientovaný na problematiku řeči a jazyka s přihlédnutím k jeho diachronním aspektům (*Jazyk, styl, komunikace*, s. 6–93). Jeho stěžejní část představuje aktuální tematika jazyka a řeči (viz s. 7–54).

Autorka se v tomto oddíle zabývá dynamikou některých jazykových jevů ve vztahu ke spisovnosti/nespisovnosti, stylové příznakovosti (včetně regionálního charakteru některých jazykových prostředků). Přibližuje frazémy jako lexikální jednotky řečově a jazykově konzervativní i dynamické a pomístní jména jako nositele historické paměti i orientátory v krajině. Právě zařazení regionální tematiky do vyučování českého jazyka může žákům a studentům přiblížit jazykové jevy, kterými jsou denně obklopováni. Prostřednictvím jevů dialektologických (samozřejmě v oblastech, v nichž se tyto jevy vyskytují) a onomastických mohou žáci a studenti získat bližší vztah k jazykovému vyučování. Autorka se zde opírá o jevy jí důvěrně známé, totiž z jejího rodného Benešovska. Samostatná kapitola je pak věnována problematice prefixace a kompozice a jejich rozlišování s akcentem na vnímání některých konkrétních morfologických a slovotvorných jevů ve školské praxi.

Poslední část tohoto oddílu vychází z kritických reflexí některých (nej)novějších prací české, slovenské a polské lingvistiky a lingvodidaktiky. Autorka podrobuje objektivní analýze přínos popisu adnominálního genitivu v češtině a zabývá se aktuální problematikou míšení žánrů, stylů a diskurzů ve sféře internetové komunikace. Zdůrazňuje dále inspirativnost lingvodidaktických prací slovenských a polských pro

českou lingvodidaktiku; stejně tak i podnětnost didakticky orientované gramatiky češtiny jako jednoho z možných popisů gramatického systému pro účely výuky češtiny jako jazyka cizího. Při výkladu jazykových, komunikačních a lingvodidaktických přístupů a úvahách o nich kriticky reflektuje jak přístupy tradiční, tak i ty nové, resp. novátorské bez rozdílu.

Druhý oddíl knihy tvoří kapitoly zaměřené na vztah jazyka a jeho vyučování. Jeho nejzávažnějším pododdílem jsou zde pojednání o formování oboru didaktika jazyka a slohu, aktuální tematika procesu revize RVP, rovněž i kapitoly o Olympiádě v českém jazyce. Autorka se po právu nezdráhá upozornit i na ne příliš pozitivní roli Ministerstva školství ve vztahu k těmto procesům či některým jednotlivostem (viz pododdíl *Zřetele teoretické a praktické,* s. 95–114).

Druhý pododdíl *Řečová praxe a oživování výuky* (s. 115–129) může být vhodným odborně-metodologickým námětem pro učitele češtiny v různých regionech České republiky. Součástí teoreticko-metodologické výbavy nejen současných, ale především budoucích učitelů češtiny a její naprostou nezbytností je totiž solidní úroveň jejich kompetence vyučovat češtinu také jako jazyk cizí. Lingvodidaktickými i lingvistickými aspekty této výuky se následně zabývá pododdíl *Cizinec ve vzdělávacím procesu* (s. 130–143).

Třetí oddíl s názvem *Kolegové a žáci* (s. 144–160) navazuje na podobně zaměřený oddíl v předchozích knihách, věnovaný osobnostem bohemistiky, lingvistiky a lingvodidaktiky. Tentokrát se autorka věnuje svým kolegům Jaroslavu Hubáčkovi a Viktoru Viktorovi a svým přímým i nepřímým žákům, Ludmile Zimové, Petru Nejedlému, Ivaně Vaňkové, slovakistce Ľudmile Liptákové a oběma Václavům Pavlíčkům, a poctivě v nich reflektuje jejich přínos a zdůrazňuje výsledky bádání jednotlivých osobností pro vývoj uvedených oborů. Vyzdvihnout lze i zřetel ke čtenáři, který nepochází přímo z řad odborníků. Autorka tak v duchu podtitulu své knihy – *O češtině mimo školu i ve škole* – formuluje čtenářsky atraktivní názvy kapitol, srov. *Jaroslav Hubáček – Zpívající sociolektolog a učitel* (s. 166), *Výsledky „forenzního" zkoumání tvorby Miloše Dokulila* (s. 80) aj.

V kap. *Místo epilogu* (s. 161–165) Marie Čechová formou rozhovoru zhodnocuje stručně svou šedesátiletou kariéru ženy-vědkyně. Zmiňuje přitom proměny postavení žen ve vědeckých a autorských kolektivech od 60. let 20. století dodnes a také proměny obsahu vědecké práce v tomto časovém období – to vše z pozice oboru a odbornosti, nikoli – jak je v současnosti ve společnosti a bohužel i ve vědě stále častější – z pozice genderu.

Předložená kniha prof. Marie Čechové představuje bezesporu další přínos pro současné lingvobohemistické a lingvodidaktické bádání. Předložená kniha, věrna svému názvu, ukazuje formou rozličných, delších i kratších statí, jak bohaté, pestré a mnohovrstevnaté byly cesty mnohých jazykových jevů v češtině, jakými cestami

se ubírala a ubírá výuka češtiny rodilých mluvčích i cizinců a jak se o tyto cesty zasloužily některé osobnosti oboru. Mnohé užitečné podněty a vědecké inspirace pro svou práci v ní naleznou současní i budoucí bohemisté.

ZPRÁVY

NEWS

CONFERENCE REPORT (MAKE A DIFFERENCE CONFERENCE 2024)

Konference Make a Difference 2024: zpráva z konference

Dean Posavec-Malok

The 10th Make a Difference Conference 2024[1] occurred on 12 November in Copenhagen. The conference is organized by the Online and blended learning (OBL) departments at the University of Copenhagen. These are the ITLC (IT Learning Center) department, TEACH (Pedagogical Center), and The Center for Online and Blended Learning (COBL). All these centers support different faculties – ITLC supports the Faculty of Science, TEACH supports the Faculty of Humanities, Faculty of Law, Faculty of Social Sciences, and Faculty of Theology, and COBL supports the Faculty of Health and Medical Sciences. This year's main topic was artificial intelligence in education. The conference introduced many interesting speakers who presented their research in education. Even though AI was the main topic, not all researchers were concerned about it. The conference's venue was the Maersk Tower, connected to the Panum Building – the modern campus of the Faculty of Health and Medicine. Most speakers were employees of the University of Copenhagen, the same as the attendees.

Bjarne Simmelkjær Sandgaard Hanse, an organization committee member, opened the conference. The Faculty of Health and Medical Sciences vice-dean, Jørgen Kurtzhals, also made the opening remarks. He set principles for working with AI; some of them being the importance of learning and well-being. He also said that universities need to use AI smartly to achieve all principles mentioned above.

The conference officially started with the first keynote speaker of the day, Inge de Waard from the InnoEnergy company. Her main job is teaching and learning in the InnoEnergy System. The title of the keynote speech was *Harnessing AI: Balancing Collective Wisdom for a New Learning Era*. During the speech, many questions were addressed. Some of them were "*Is it ethical to use historical figures and put words into their mouths?*" followed by "*What are (y)our core values?*". Learning aims to

[1] https://eventsignup.ku.dk/makeadifference2024/conference

engage students and technologies, and AI can help us with that. It was mentioned that before using AI, we must think about its benefits and downfalls. It could help the students with their theses and critical and ethical thinking. Universities should adopt generative AI guidelines to ensure that students and their teachers use AI responsibly and ethically.

The conference was divided into four parallel sessions, followed by the keynote speech. The opening parallel session featured the first three presentations of the day. The first presentation was from Annette Q. Pedersen and Mikala Hansbøl from the TEACH Pedagogical Center; the title was *Exploring UCPH Student Perspectives on Generative AI: Learning, Employability, and Ethical Considerations*. During the presentation, the results of the survey among students were presented. The survey aimed to find out how students use generative artificial intelligence, how it affects their learning and employability, and what their ethical concerns are. The second presentation of the session was *Writing Academically with AI* by Gemma C. Solomon, a professor at the Department of Chemistry, Faculty of Science, University of Copenhagen. Her course, *Scientific Writing, Planning, and Presentations,* fully implemented AI. The students had no restrictions on using it, and AI tools became integral to the course. This session's last presentation was *Development of Absalon Rooms for Health Law in Medical Education* by Signe Smith Jervelund and Emilie Vestergaard Forssling from the Faculty of Health and Medical Sciences and by Camilla Thamdrup from the Copenhagen Academy for Medical Education and Simulation. The presentation introduced a project regarding developing online learning courses on the Absalon platform. The courses in health law are designed for students in bachelor's and master's programs.

The second parallel session introduced four inspiring presentations. *Exploring Human-AI Collaboration: Can Students Solve Expert Engineering Tasks with Large Language Models?* by Felix Agner and Julia Adlercreutz from Lund University; *Fostering Student Engagement: Tools and Strategies for Inclusive Classroom Participation* by Jacob Ørmen from the Faculty of Humanities, University of Copenhagen; *Introducing VR Technology to Enhance Learning in Sports Science* by Jacob Wienecke from the Faculty of Science, University of Copenhagen; and *Silent Movement and Dance: Enhancing Creativity and Teaching Skills through Digital Technology* by Peter Christian Raffalt from the Faculty of Science, University of Copenhagen. This session was dedicated to using modern technologies to make learning engaging and inclusive.

The third parallel session was also dedicated to the use of modern technologies in classrooms, and it consisted of five presentations: *Your Friendly Neighborhood Chatbot: Using ChatGPT in University Teaching* by Mark Friis Hau from Roskilde University; *Integrating Generative AI in Linguistic Variation and Bias Education*

by Marian Flanagan, Anna Bothe Jespersen and Kim Ebensgaard Jensen from the Faculty of Humanities, University of Copenhagen; *Techno-Aesthetic Analysis* by Tanya Ravn Ag from the Faculty of Humanities, University of Copenhagen; *Automated Feedback in Didactic Taste Tests* by Michael Bom Frøst from the Department of Food Science, University of Copenhagen; and *Virtual slaughterhouse – an interactive tool to be used in the meat inspection course* by Hanne Ingmer and Kirsten Schauser from the Faculty of Health and Medical Sciences, University of Copenhagen.

The fourth parallel session was dedicated to the gamification of the learning process and introduced the following presentations: *Transforming Learning with AI: Developing an Intelligent Tutor for Programming and Problem-Solving* by Jon Sporring and Ken Friis Larsen from the Faculty of Science, University of Copenhagen; *Let AI be the gamemaster of your academic teaching* by Dean Cooper-Cunningham from the Faculty of Social Sciences, University of Copenhagen; *Game Jam: Transmedia Storytelling in East Asia – Journey to the West* by Barbara Wall from the Faculty of Humanities, University of Copenhagen; *Gamified Learning in Veterinary Medicine: Project-Based Cases from Aalbæk Island* by Pernille Tveden-Nyborg and Dorte Bratbo Sørensen from the Faculty of Health and Medical Sciences, University of Copenhagen; and *Virtual Treasure Hunts: How to give 1st-year Master Students a Sense of Belonging* by Bodil Helene Allesen-Holm from the Faculty of Science, University of Copenhagen.

The conference was closed by the second keynote speaker of the day - Mhairi Aitken from The Alan Turing Institute. The topic of the speech was *The Ethics of AI in Education: Addressing the Risks to Realize the Potential*. Many claims about AI were made during the speech, both positive and negative. However, many are far from reality; they do not make sense. However, we should be aware of the risks of AI in and for education. As direct risks are mentioned, bias and misrepresentation are something we should be aware of before using AI. The broader societal impact of AI in education regards the normalization of data collection practices. We should be aware of the data being collected and use only transparent tools for data collection. Another big problem with AI is misinformation, especially conspiracy theories. Teachers need to help their students develop critical thinking. AI tools could be a good helper in this.

However, what does AI do well? It was mentioned that it can process complex information and large data sets. It can further classify information and make predictions based on a pattern. It can speed up repetitive tasks and help with reformatting information. However, it is important to understand that AI will never be human. People have deep knowledge and creative thinking, something AI is still lacking.

The conference addressed many important issues and topics related to the use of AI in education, a topic that could be talked about for a long time. This one-day event was nevertheless very successful. Another conference is already planned for next year and will probably be as successful as this year's.

Mgr. Dean Posavec-Malok
Institute of Czech and Deaf Studies, Faculty of Arts, Charles University
posavecdean1@gmail.com
ORCID: 0009-0003-4902-1662

ZPRÁVA O KONFERENCI *NOVÉ ASPEKTY V DIDAKTICE MATEŘSKÉHO JAZYKA 2025*

Raport on a Conference *New Aspects in Mother Tongue Didactics 2025*

Patricie Šinkovičová – Edita Frantesová

Dne 4. a 5. září 2025 se uskutečnil jedenáctý ročník mezinárodní konference *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka*. Tentokrát konferenci hostila Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci. Setkání odborníků z Česka, Slovenska a Polska bylo zaměřeno na aktuální problémy nejen v oblasti didaktiky mateřského jazyka, ale i didaktiky literatury. Integrace výstupů z obou sfér tak pro účastníky tvoří moderní vědecko-výzkumný formát.

Po slavnostním přivítání konferenci zahájil blok výstupů zaměřených na reflexi současného pojetí kurikula. S. Štěpáník referoval o závěrech srovnávací analýzy českých a zahraničních kurikulárních materiálů. Z vystoupení vyplynula potřeba akcentace komunikačního vyústění jazykového učiva v českém kurikulu, které je v zahraničí zcela běžné.

I navazující příspěvek Ľ. Liptákové a M. Klimoviče upozornil na absenci komunikační opory v edukačních a kurikulárních materiálech, a to na příkladu učiva slovenské ortografie. Možnou cestu konstrukce smysluplné, komunikačně ukotvené jazykové edukace nastínila v posledním příspěvku bloku J. Pacovská a K. Marková skrze kognitivněLingvistická východiska.

I v dalším bloku prvního jednacího dne zaznívaly příspěvky zdůrazňující potřebu komunikačního, ale i vědecky exaktního ukotvení jazykového vzdělávání. Koncepci takového přístupu ukázala například S. Spáčilová z Prešovské univerzity, která jako východisko moderní lingvodidaktiky zkoumala s odkazem na stylistickou koncepci D. Slančové komunikační registr.

V závěrečném bloku vystoupili výzkumníci z Prešovské univerzity, kteří prezentovali dílčí závěry výzkumného projektu zaměřeného na percepci multimodality v dětských obrazových knihách. Interdisciplinární pojetí výzkumu poukázalo i na nutnost reflektovat výtvarnou produkci jako prostředek komunikace, a pro kultivaci schopnosti narativní analýzy tak vnášet do didaktiky literatury na 1. stupni ZŠ i téma recepce obrazu.

Druhý den konference byl zahájen přednáškou M. Čechové, která analyzovala přístupy k výuce historických jazykovědných disciplín ve studijních programech učitelství českého jazyka. Autorka upozornila na tendenci upozaďovat nejen diachronní disciplíny v oborové přípravě studentů učitelství, ale na celkové podhodnocení lingvistické přípravy budoucích češtinářů. Příspěvek vzbudil inspirativní diskusi reflektující současné tendence v přípravě budoucích učitelů českého jazyka a literatury na pozadí nově vznikajícího oborového kompetenčního rámce učitele.

Významem historické báze moderní výuky se zabýval i navazující příspěvek M. Trysińské z varšavské univerzity, a to na příkladu díla klasika polské literatury Henrika Sienkiewicze v kontextu výuky dějin literatury. Autorka jako jeden klíčový problém pro badatele i učitele identifikovala žákovské porozumění archaickému výrazivu v Sienkiewiczově díle, který následně vzbuzuje otázku, zda dílo do nově vznikajícího polského kurikula vkládat či jak k němu přistoupit.

Ze série příspěvků pátého bloku konference stojí za zmínku projev M. Šindelkové z olomoucké univerzity, jež se kriticky zaměřila na výukové materiály vytvořené učiteli. Autorka poukázala na případy, kdy takto vzniklé materiály obsahovaly věcné chyby, a varovala před tendencí pedagogů považovat se bez další přípravy za autory učebních textů.

V závěrečném panelu vystoupili především doktorandi z Karlovy univerzity, kteří prezentovali dílčí závěry svých výzkumných prací z oblasti jazykové a komunikační a slohovou výchovy. P. Šinkovičová referovala o výuce doplňku na základních školách jako o didaktické výzvě, Z. Vykoukalová upozornila na úskalí kooperativního vyučování, která mimo jiné spočívají i v jeho nižší efektivitě. Na závěr konference vystoupila M. Kronovetrová s poznatky o pojetí slohu v prvorepublikových učebnicích pro měšťanské školy.

Závěrem lze říct, že setkání didaktiků z Polska, Slovenska a Česka potvrdilo, že mnohé výzvy spojené s didaktikou mateřského jazyka a implementací kurikulárních změn jsou obdobné. Mezinárodní konference tak poskytla cenný prostor pro sdílení zkušeností, inspirací a navázání odborné spolupráce.

Mgr. Patricie Šinkovičová
Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
patricie.sinkovicova@pedf.cuni.cz

Mgr. Edita Frantesová
Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
frantesova@fsv.cuni.cz

VZPOMÍNKY NA VYSOKOŠKOLSKOU VÝUKU ČEŠTINY

Memories of University Teaching Czech

Josef Štěpán

Češtinu jsem začal učit na katedře čes. a slov. jazyka FF UK hned po srpnové invazi za politicky napjatého podzimu roku 1968, kdy jsem k přednášce Josefa Hrbáčka vedl tři proseminář v 1. ročníku. Pamatuji si, že mezi posluchači byly budoucí lingvistky Jana Jiřičková, provdaná Hoffmannová, Eva Kolínová, provdaná Hájková, a Jarmila Novotná, provdaná Bachmannová, dále jsem učil budoucího literárního vědce Jiřího Hošnu a spisovatelku Alexandru Berkovou. Vedle toho jsem v rámci individuálního studia měl středoškolskou výuku češtiny a dějepisu už tehdy mezinárodně uznávaného šestnáctiletého houslisty Václava Hudečka během jeho vysokoškolského studia na Hudební fakultě AMU.

V letech 1969–1971 jsem z podnětu Aloise Jedličky měl možnost působit jako lektor češtiny v Ústavu slavistiky a balkanologie Sárské univerzity v Saarbrückenu, kde studentem byl Wolfgang F. Schwarz (nar. 1948), dnes známý slavista s bohemistickou specializací, vyučující nejprve na Sárské a pak Lipské univerzitě, který se vedle dramat české a ruské avantgardy zabývá českým literárním strukturalismem.

Na podzim 1971 jsem se vrátil na katedru do Prahy, abych učil v syntaktických seminářích ve 3. ročníku a v semináři lexikologie a stylistiky ve 4. ročníku.

Za rok nato jsem z popudu vedoucího katedry Václava Křístka založil studentský vědecký kroužek bohemistů-lingvistů, který se scházel několik let mimo vyučovací dobu jednou za čtrnáct dní a jehož vyvrcholením byly studentské vědecké konference a roku 1973 referáty u příležitosti dvoustého výroční narození Josefa Jungmanna (viz Naše řeč 1973), kroužek uskutečnil i výlet do Jungmannových Hudlic. Na přání Aloise Jedličky pomáhali členové kroužku v letech 1973 a 1974 při vyhodnocování prací žáků 8. tříd z Prahy a Středočeského kraje v prvních dvou ročnících soutěže O češtině trochu jinak, od roku 1975 již celorepublikové Olympiády českého jazyka, které založila Marie Čechová a Karel Oliva.

Pamatuji se, že o prázdninách 1972 a 1973 jsem byl se studenty ve Varšavě, kde se zúčastnili výuky polštiny i 7. mezinárodního sjezdu slavistů a řady výletů. Při pobytu jsem se sešel s polonistkou Danutou Buttlerovou (nar. 1930) a napsal

zprávu o jazykové poradně ve Varšavě (Naše řeč 1973), poradna vznikla teprve roku 1972, kdežto v Praze už roku 1946.

Vedle českých studentů jsem v sedmdesátých letech vyučoval češtinu cizince na Letní škole slovanských studií. S potěšením vzpomínám na 18. běh této školy v roce 1974, kdy tehdejší účastníci mě pozvali do restaurace a věnovali mi následující verše: *Tu zemi musíš milovat, / jsi-li muž. / Musíš i umět v ní mít hlad / a zítra se s ní radovat, / jsi-li muž. / Jen nechtěj od ní nikdy klid! / Nemůžeš ji však opustit, / jsi-li muž.* Jedním z účastníků jazykového kurzu češtiny pro pokročilé byla Anna Kosová z univerzity v Jeně. S tou jsem publikoval dva německy psané odborné články, v nichž jsme konfrontovali označování povětrnostních jevů (jevů počasí) v němčině a češtině pomocí synonymních slovesných, jmenných a verbonominálních konstrukcí, kdy sémantika se bere jako východisko zkoumání, přičemž v druhém článku se podrobněji popisuje jev blesk, blýskat se (Philologica Pragensia. Časopis pro moderní filologii 1976, 1977). Inspirován A. Kosovou jsem začal vytvářet v řadě dalších článků svou koncepci odrazové sémantiky (o ní souhrnně viz v knize Čas ve větě a textu 1987, s. 12–17). Shodou okolností v Jeně vyšla Bühlerova kniha Sprachtheorie (1934), v níž už se zabýval odrazovou funkcí jazyka.

V sedmdesátých a osmdesátých letech jsem vedle proseminář češtiny v 1. ročníku učil ve vyšších ročnících na své katedře hlavně syntaktické a morfologické semináře současné češtiny k přednáškám Aloise Jedličky, Karla Svobody, Václava Křístka, Karla Hausenblase, Emila Dvořáka a Josefa Hrbáčka. Pamatuji se, že v syntaktickém semináři jsem na přání přednášejícího Karla Svobody zadával studentům excerpci syntaktických jevů v literatuře 19. století. Jinak syntaktické semináře byly časově dost náročné, protože jsem musel číst mnoho studentských seminárních prací, jimiž byly syntaktické charakteristiky novočeských textů, které si posluchači sami vybírali a kdy užívali i kvantitativní metody. Pěknou seminární práci o syntaxi odborného literárního textu napsal roku 1986 budoucí lingvista Jiří Homoláč.

Na katedře překladatelství a tlumočnictví (KPT) jsem učil morfologický seminář k přednášce Marie Čechové. Vyučoval jsem češtinu dále na Fakultě tělesné výchovy a sportu Čechy i cizince a na katedře čes. a slov. jazyka několik let syntaktický seminář studenty z NDR. Jeden rok jsem měl písemný a slohový výcvik v mateřském jazyce pro neučitelské kombinace v tzv. společenském základu. Z mnoha pedagogických povinností jen uvádím, že vedle výuky češtiny jsem každoročně ústně zkoušel u přijímacího řízení studentů na fakultu, což zmiňuji jen proto, že mi v paměti uvízla kombinace čeština – angličtina, na kterou jsem roku 1980 přijímal budoucí lingvistku Ivanu Bozděchovou, literárního vědce Petra A. Bílka a anglistu Jana Čermáka. S Ivanou Bozděchovou jsem později pracoval v týmu Františka

Štíchy na třetím díle Velké akademické gramatiky spisovné češtiny (v tisku), který je věnován syntaxi.

Roku 1980 jsem na KPT začal přednášet syntax, následující léta morfologii, normu a kodifikaci mateřského jazyka, přednášek se zúčastňovalo velké množství posluchačů. Pamatuji se na to, že od roku 1982 jsem na katedře čes. a slov. jazyka vedl výběrový jazykový seminář odrazové sémantiky, v jejímž širokém tematickém rámci (gramatika, lexikologie, psycholingvistika, překlad atd.) za mé maximální podpory vznikaly diplomové práce, mezi kterými roku 1986 obhájila Radka Lesná, provdaná Vaňasová, diplomovou práci na téma Frekvence českých příjmení, z níž vyšel článek (Naše řeč 1988). Na jaře 1987 jsem byl při obhajobách vedoucím devíti diplomových prací. Psal jsem oponentské posudky nejen na diplomové, ale i na kandidátské práce a předsedal státnicím.

Ze zdravotních důvodů jsem výuku češtiny na katedře českého a slovenského jazyka FF UK ukončil v únoru 1989. Po zlepšení zdravotního stavu jsem znovu začal psát odborné i didaktické stati o češtině, což trvá již přes dvacet let. Zcela na závěr mohu uvést, že mnoho studentů, které jsem učil, zaujalo významné místo v české společnosti i v zahraničí. Vzpomínám u příležitosti svých letošních osmdesátin na své studenty rád.

Doc. PhDr. Josef Štěpán, CSc.
stepan.josef@centrum.cz

Informace pro přispěvatele

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Téma pro Didaktické studie, 18. ročník, 2026, č. 1:
Aktuální otázky langue a parole v teorii a edukační praxi
Current Questions of Langue and Parole in Theory and Educational Practice

Téma pro Didaktické studie, 18. ročník, 2026, č. 2:
Integrovaná hodina
Integrated Lesson

ISSN 1804-1221