

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

Pedagogická fakulta

Usta ad Albim BOHEMICA



rok 2009

ročník IX, číslo 2

ISSN 1802-825X

Usta ad Albim BOHEMICA

rok 2009

ročník IX, číslo 2

ISSN 1802-825X

Vydává:

katedra bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Adresa:

České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem

Kontakt:

PaedDr. Ivo Harák, Ph.D.

e-mail: harak@post.cz

Toto číslo revue Usta ad Albim recenzovali:

Mgr. Patrik Mitter, Ph.D.; katedra bohemistiky Pedagogické fakulty UJEP v Ústí n. L.

Mgr. Miroslav Chocholatý, Ph.D.; katedra české literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

Obsah

Usta ad Albim aneb Úvodem	5
Příručka genderolingvální vyváženosti	6
<i>Autor: Jan Horálek</i>	
Nejoblíbenější spisovatelé studentů gymnázií	11
<i>Autor: Martin Fibiger</i>	
Fikční světy kritiky aneb ...literární kritika je nezbytnou součástí literatury	22
<i>Autor: Ivo Harák</i>	
Tvořivost v matematice v přípravě učitele primární školy	29
<i>Autor: Jana Přihonská</i>	
Rozvoj tvořivých projevů žáka	48
<i>Autor: Jana Přihonská</i>	
Modelování řečové produkce.....	62
<i>Autor: Martin Lachout</i>	
Segmentální zvukový systém slovenského a anglického jazyka	81
<i>Autor: Zdena Králová</i>	
Čeština z pohledu východoslovanských jazyků	93
<i>Autor: Jaromíra Šindelářová</i>	
Zatajovat, či nezatajovat cizincům některé jazykové prostředky?.....	104
<i>Autor: Marie Hádková</i>	
Faktor motivácie v kontexte osvojovania si výslovnosti cudzieho jazyka.....	114
<i>Autor: Zdena Králová</i>	
Плохая реклама – хороший способ привлечения внимания Рецензия на книгу О. Робски «Казуал 2. Пляска головой и ногами».....	120
<i>Autor: И. В. Капума</i>	
Návštěva běloruského velvyslance na PF UJEP	125
<i>Autor: Jaroslava Celerová</i>	
Publikace o vědeckovzdělávacích paradigmatech XXI. Století.....	129
<i>Autor: Zdeňka Trösterová</i>	
Dosahování a hodnocení kvality ve výuce cizích jazyků	134
<i>Autor: Milan Vinduška</i>	

Pověsti a vyprávění o městě Ústí nad Labem a jeho okolí 141

Autor: Karel Hádek

Učíme se učit cizí jazyky..... 143

Autor: Radomila Kotková

Usta ad Albim aneb Úvodem

Rok se sešel s rokem (ještě nějaký ten den se k nim přidal) – a je tu nové číslo revue Usta ad Albim; „kopulekého“ již edičního počínu katedry bohemistiky Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem. Snažili jsme se (oproti ročníkům předchozím) poněkud vylepšit grafickou úpravu našeho odborného internetového časopisu – a zároveň podržet jeho kvalitu i pestrost. Pravdou však je, že tentokrát v něm převážily příspěvky věnované problematice jazykové nad těmi, které reflektují oblast literární. Přiznejme, že kvalitativně (a ovšem také množstvím zde prezentovaných textů) narostla zejména rubrika obsahující glosy a recenze: v níž se dostalo také na širší pojednání o (mezinárodních) vědeckých konferencích. V části jazykové nahlédneme často za hranice naší vlasti – například do Ruska a Běloruska. Tradičně vysokou úroveň mají příspěvky kolegů ze Slovenska (zastoupených tentokrát Dr. Královou ze Žiliny). V části literární dovolujeme si laskavé čtenáře upozornit zejména na text „domácího“ M. Fibigera: problematice čtenářství byla ostatně věnována též (Dr. Fibigerem v září 2009 zorganizovaná) jedna z našich didaktických konferencí (sborník z ní – jakož také z konference Jazyk, literatura a finance – možno objednat na internetové adrese revue). Naši revui si dovolujeme uvést textem, který do redakce dorazil až po uzávěrce čísla: Nicméně věříme, že Dr. Jan Horálek v něm řeší problematiku natolik ožehavou, aby si text své dodatečné zveřejnění zasloužil. Navíc se jím snažíme otevřít široké diskusi a náš časopis pak dalším přispěvatelům. Domníváme se, že kvality každého časopisu jsou totiž do značné míry odvislé od šíře autorského zázemí a náročnosti čtenářské obce. Proto jste srdečně zváni ke spoluúčasti – na Vaše připomínky a odborné texty se těšíme na e-mailové adrese: harak@post.cz.

Za redakci revue Usta ad Albim

PaedDr. Ivo Harák, Ph.D.

Příručka genderolingvální vyváženosti

Autor: Jan Horálek

Počátkem roku 2010 zveřejnilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) na svých internetových stránkách příručku nazvanou Kultura genderově vyváženého vyjadřování, vzniklou v rámci tzv. sociálních programů ve školství; příručka má být distribuována ministerstvům a školám. Podle vyjádření mluvčí MŠMT jde ve vztahu ke školám a školské dorozumívací praxi o doporučení ministerstva, nikoli o příkaz; nicméně od vydavatelů učebních textů usilujících o schvalovací doložku ministerstva se dodržování těchto doporučení bude očekávat. Jde tedy nepochybně o doporučení závažná, a protože se týkají užívání češtiny, jsou závažná zejména pro bohemisty.

Problematika tzv. genderu se začala výrazně pojednávat v 60. letech minulého století, a to zejména mezi americkými univerzitními intelektuály a intelektuálkami. Téma do jisté míry navazovalo na otázky feminizmu, zároveň je však v řadě ohledů přehodnocovalo. Stalo se součástí konceptu mezilidských odlišností (vedle např. náboženských, rasových, etnických apod.), jejichž nositelům je třeba zjednávat rovná práva. Komplexně se danou problematikou zabývají tzv. gender studies, jejich jazykovou oblastí pak genderová lingvistika.

Sám pojem genderu má zajímavé souvislosti jazykové. Termín *gender* v angličtině původně znamená gramatický rod; rod přirozený, tj. pohlaví, vyjadřuje slovo *sex*, což ruší příliš explicitními obsahovými konotacemi. Nově zaváděný pojem genderu akcentuje rodovou příslušnost lidí nikoli jako fenomén biologický, nýbrž sociální. – Problematická (alespoň z našeho hlediska) je v angličtině i sama gramatická kategorie jmenného rodu. V češtině (nebo např. v němčině) je rod kategorií strukturně jazykovou, provázanou především s možností skloňování; s rodem přirozeným souvisí jen okrajově u omezeného okruhu substantiv. Naproti tomu v angličtině je rod jmen kategorií výrazně pojmovou, danou spíše distinkcí osobovosti (maskulina, feminina) a neosobovosti (neutra); v češtině tuto distinkci mají např. zájmena *kdo – co*, připomíná ji také podkategorie životnosti u českých maskulin. Domnívám se, že to je jedním z důvodů, proč u nás zůstávají otázky genderu stranou zájmu většiny bohemistů.

Genderově jazykovou problematikou se u nás začala v 90. letech zabývat absolventka brněnské germanistiky a rusistiky Jana Valdrová, jež se ve své

disertační práci (1998) zabývala tématem zviditelnění ženy v současném německém a českém jazyce. Genderovou lingvistikou se od té doby zabývá soustavně, jako jedna z mála toto téma rovněž mediálně popularizuje. Valdřová je také hlavní autorkou pojednávané ministerské příručky; dalšími spoluautorkami jsou kulturoložka a orientalistka Blanka Knotková-Čapková, docentka na FHS UK, a anglistka Pavla Paclíková, jež spolu s J. Valdřovou působí na JČU.

Že se požadavek genderově korektního vyjadřování nastolí u nás oficiálně, bylo lze očekávat již dávno, přinejmenším od našeho vstupu do EU. Již v roce 1990 totiž uložila Evropská komise členským zemím úkol vypracovat jazyková doporučení „pro nesexistické vyjadřování“; a i když se tenkrát v žádné ze členských zemí nemluvilo tak vysoce flektivním jazykem, jakým je čeština či jiné slovanské jazyky, nebyl důvod předpokládat, že by se daný úkol češtině vyhnul. (Zda je předkládaná příručka výsledkem aktuálního podnětu zvenčí, nebo iniciativy MŠMT či samých autorek publikace, je zcela vedlejší.) Co tedy zhruba 80stránková příručka přináší?

Úplně nejdříve sdělení, že „jazyková doporučení v této knížce nejsou závazná“ – nu, viděli jsme, že ministerstvo na to má názor malounko odlišný. Vzápětí dost překvapující sdělení, že příručka neprošla jazykovou úpravou, a je třeba přiznat, že práce autorek s jazykem je vskutku poměrně ležerní. Snad v touze po ozvláštňení nazvaly kratičký úvod (s. 3) *Předslovem*; jde o zcela zastaralou nerudovskou variantu slova *předsloví* (tj. ‚předmluva, prolog‘), jež SSJČ hodnotí jako zastaralé a knižní. Originálně užívají i některých odborných termínů: mluví např. o „mužských jazykových tvarech“ (*sportovec, umělec*), o „přechýlených tvarech“ (*sportovkyně, umělkyně*) místo vhodnějšího „podoby“ – tvar je jen gramatická podoba téhož slova, nikoli slovo nově utvořené. Přechylovací přípona *-ka* je nazvána koncovkou. Důsledně se užívá termínu „generické maskulinum“ (tj. slovo formálně mužského rodu, jež zahrnuje příslušníky a příslušnice obou pohlaví, např. právě *sportovec, umělec* n. *občan* apod.) namísto v bohemistickém úzu běžného maskulina „bezpříznakového“. To jsou ovšem okrajové drobnosti.

První část publikace je předznamenána pozoruhodnou větou z *Předslovu*: „Demokratické obsahy lze zprostředkovávat pouze demokratickou formou.“ Ona první část se jmenuje *Jazyk, diskriminace a demokracie* (s. 4–17, autorka B. Knotková-Čapková) a seznamuje s některými základními pojmy. *Sociální menšiny* (s. 6) nepředstavují menšiny kvantitativní; tento pojem „znamená, že se daná

skupina lidí podílí výrazně méně na moci a rozhodování.“ Projevem *jazykové diskriminace žen* (s. 8) může být *jazykové zneviditelňování*, např. výhradním užíváním zmíněného „*generického*“ *maskulina*; opakem diskriminačního vyjadřování je (*politicky*) *korektní* či *vyvážené vyjadřování*, které usiluje o „nezvýhodňování, nepreferování mužů nebo žen, chlapců nebo dívek, ale vytváření adekvátního či optimálního prostoru pro jejich rozvoj“ (s. 9). *Sexismus* (s. 9) je „připisování rozdílné hodnoty mužskému a ženskému pohlaví. Gender (s. 13) je chápán jako „naučený obraz o tom, jak člověk vnímá svou rodovou příslušnost a identitu. (...) Gender je obraz rodovosti, který je naučený, nikoli vrozený.“ V otázce genderové rovnosti (s. 15) „jde o svobodu jedince. (...)Ta) umožní muži a ženě, aby se rozhodli, nakolik se dobrovolně identifikují se stereotypem (...) a nakolik je tento stereotyp manipuluje do pozice, která neodpovídá jejich povaze, nadání či postoji k životu.“ Závěrem této povýtce nejazykové kapitoly je uvedeno tzv. Desatero genderové korektnosti, jehož posledním bodem je varování před závadným humorem: „Přemýšlejme, čemu se smějeme.“

Až od s. 18 (text J. Valdové) se příručka věnuje jazyku. V podkapitole *Genderová kultura projevu v českém jazykovém prostředí* (s. 18–26) nejprve potkáme modifikovanou definici *sexismu*: je to „jeden z druhů útlaku – nerovné pojednávání některého z pohlaví“. *Sexistický jazyk* „a) znevažuje některé pohlaví, b) zobrazuje ženy a muže stereotypně, c) v určitých doménách vynechává ženy.“ Genderová kultura projevu (s. 19) se vyznačuje dvěma základními pravidly: jde jednak o „označování a oslovování osob tak, aby byl jazykově ‚zviditelněn‘ podíl žen...“, jednak o „vyhýbání se genderovým stereotypům jako (...) ‚*krkavčí matka*‘ (...)“. Od s. 22 se autorka obšírně zabývá kritizovaným užíváním bezpříznakového maskulina, uvádí některé zvlášť nevhodné případy jeho mechanického užití (např. „Vstup pro pacienty porodnice“ – s. 30, plakát „Sportovec kraje“ s vyobrazenou lyžařkou Neumannovou – s. 38, apod.) Zdůrazňuje se vhodnost párového užívání ženských i mužských podob pojmenování; jako pozitivní příklad se uvádí německá média (s. 26), která nejenže tento úzus dodržují, ale užívají obojích podob „s ženskými názvy osob na prvním místě u sousloví *občanky a občané* (19 262) oproti opačnému (1214)!“ (Funkce vykřičníku v tomto citátu není jasná, protože na s. 37 pro případ opakování takových dvojic je doporučení „pořadí rodů v párech střídáme“.)

Na s. 27–32 je poněkud apologetická pasáž *10 nejčastějších námitek proti změně způsobu vyjadřování*, následuje dokladově nejbohatší pasáž *Doporučení pro genderově vyvážené vyjadřování* (s. 33–46). Některá z nich jsou až vojácky strohá: „Páry rodových protějšků musejí být statusově symetrické. Raději tedy (...) ne *děvčata a chlapci*“, protože *chlapec* je maskulinum a *děvče* je neutrum (s. 37). Jiná jsou motivována silně subjektivně, ne-li přímo „dojmologicky“: „Neužíváme výraz *slečna* (...). Označení *slečna* navozuje dojem nezralosti, nezkušenosti a nižší kompetence“ (s. 38). Podobně „anglické názvy profesí (...) navozují (...) spíše představu muže“ (dtto). Na s. 39–40 je poměrně stručné pojednání o přechylování cizích ženských příjmení, samozřejmě se dává přednost nepřechýleným podobám (tj. bez přípony *-ová*); v této souvislosti je na s. 40 poněkud kuriózní doporučení pro komunikaci s cizinkou: „Bylo by krajně nezdvořilé připojovat k jejich příjmení *-ová*, pokud o to výslovně nepožádaly“...

Závěr příručky tvoří kapitola P. Paclíkové *Genderově korektní vyjadřování v angličtině a němčině* (s. 47–78; jde o autorčino diplomové téma), jež je uváděna jako příležitost k inspiraci; prakticky použitelná je snad pro tlumočníky. Lze tedy říci, že z celkového rozsahu textu pouze zhruba třetina obsahuje to, co název slibuje; konkrétní doporučení z této pasáže jsou převážně z oblasti především slovtvorné, téměř úplně opomíjí oblast syntaxe (důležitá je zde především otázka kongruence, tj. mluvnické shody; tu autorky zužují do oblasti pravopisu v *I-ových* příčestích...). Přitom všechna konkrétní doporučení, jež směřují k zmnožení a rozrůznění českých vyjadřovacích prostředků – a není pochyb, že o tento aspekt vedoucí autorce jde na prvním místě, ostatně vedoucím její disertační práce byl prof. Milan Jelínek, vášnivý obhájce všeho, co češtinu obohacuje – lze jen podpořit a vítat. Fakt, že žádná z autorek není bohemistka a že přinejmenším k mapování jazykové sféry problému nebyl žádný bohemista přizván, je bolestně patrné.

Povážlivější pak mi připadá postup MŠMT, který nejenže se spokojil s předloženým textem, ale dokonce jej ani nepředložil k bohemistické oponentuře, je nutno hodnotit přinejmenším jako trestuhodný diletantismus. (Na Ústav pro jazyk český AV ČR se MŠMT obrátilo až dodatečně, když se kolem webové zveřejněné příručky rozpoutala dosti bouřlivá diskuse; tou dobou už byl do denního tisku připraven komentář, mimochodem nepříliš seriózní, mladého stylistika a textologa M. Havlíka z ÚJČ, jenž jistě oficiální stanovisko Ústavu nevyslovoval.) Kromě toho

otázka se netýká jen akademických odborníků, nýbrž i bohemistů z univerzitních pracovišť – a zejména těch, která připravují budoucí učitele češtiny. Je tedy nejvyšší čas otevřít k tomuto tématu širokou odbornou diskusi; osobně bych byl rád, kdyby nebyla pouze odmítavá.

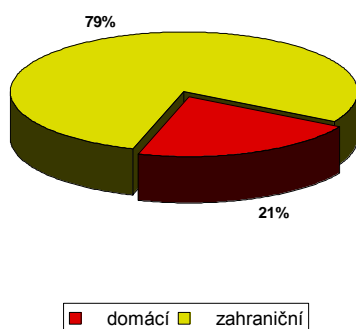
Nejoblíbenější spisovatelé studentů gymnázií

Autor: Martin Fibiger

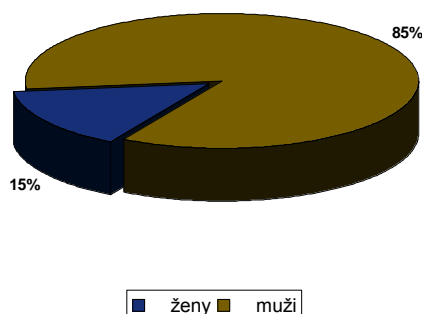
Na otázku „Máte nějakého nejoblíbenějšího autora?“ odpovědělo v rámci výzkumu vztahu k četbě, který se uskutečnil ve všech gymnáziích Ústeckého kraje,¹ celkem 1008 studentů. Z nich více než polovina kladně (526,52 %), méně než polovina záporně (482,48 %). Z těch, kteří odpověděli, respektive mají oblíbeného autora, uvedlo jméno spisovatele 436 dotazovaných (43 %, vlastně 83 %), 90 nikoli.²

Celkem se objevilo 149 jmen spisovatelů, mezi nimi 32 českých (21 %), 117 zahraničních (79 %), 127 autorů (85 %), 22 autorek (15 %). Těch, kteří dostali dva a více hlasů, bylo 58 (38,9 %).

Rozdělení autorů dle národnosti



Rozdělení autorů dle pohlaví



V absolutním pořadí mají v první desítce nejoblíbenějších (vlastně jedenáctce, protože desáté místo je dělené) mírnou převahu spisovatelé v současné době publikující (v poměru 6:5), patřící k anglické literatuře (6:5), anglicky píšící (8:3) a muži (7:4), byť první dvě místa obsadily ženy. Až na výjimku, anglického dramatika a básníka Williama Shakespeara, jde o prozaiky.

Nejvíce hlasů obdržela britská prozaička Joanne Rowling(ová) (1965), autorka řady fantasy knih o čarodějnickém uči Harry Potterovi. Celkem 47 získaných hlasů (10,8 %) znamená, že ji upřednostnil zhruba každý desátý respondent uvádějící

¹ Sběr dat proběhl v listopadu 2008 až v lednu 2009. Výběrový vzorek tvořili studenti 1. a 4. ročníku čtyřletého cyklu, event. odpovídajících roků studia víceletého cyklu všech dvaceti tří gymnázií Ústeckého kraje.

² Několik studentů odpovědělo, že neoznačí nejoblíbenějšího spisovatele, neboť oblíbených mají více, jeden student uvedl sebe.

jméno nejoblíbenějšího spisovatele. Druhé pořadí patří české autorce Lence Lanczové (1964). Spisovatelka, jež náleží k našim nejproduktivnějším současným autorům (v letech 1992–2009 vydala více než 50 knižních titulů), získala 28 hlasů (6,4 % z těch, kdo odpověděli). V popředí se umístili ještě dva čeští autoři, a to Michal Viewegh s počtem 11 hlasů (2,5 %), ve druhé desítce pak figuruje jméno Karla Čapka, jenž jich získal 7 (1,6 %).

Přehled spisovatelů z hlediska oblíbenosti (pět a více hlasů) – celkem

Pořadí	Příjmení	Jméno	Počet	
			Hlasů	Procent ³
1.	Rowling(ová)	Joanne	47	10,78 %
2.	Lanczová	Lenka	28	6,42 %
3.–4.	King	Stephen	21	4,82 %
3.–4.	Tolkien	J. R. R. ⁴	21	4,82 %
5.	Remarque ⁵	Erich Maria	18	4,13 %
6.	Brown	Dan	13	2,98 %
7.–8.	Pratchett	Terry ⁶	11	2,52 %
7.–8.	Viewegh	Michal	11	2,52 %
9.	Austen(ová)	Jane	9	2,06 %
10. –11.	Christie	Agatha	8	1,83 %
10. –11.	Shakespeare	William	8	1,83 %
12. –13.	Meyer(ová)	Stephenie	7	1,61 %
12. –13.	Čapek	Karel	7	1,61 %
14. –17.	Lewis	C. S. ⁷	6	1,38 %
14. –17.	Paolini	Christopher	6	1,38 %
14. –17.	Wilde	Oscar	6	1,38 %
14. –17.	Verne	Jules	6	1,38 %
18. –21.	Puzo	Mario	5	1,15 %

³ Je míněno procento z těch, kdo odpověděli. Tak je tomu i v dalších tabulkách této kapitoly.

⁴ Celým jménem John Roland Reuel.

⁵ Vlastním jménem Erich Paul Remark.

⁶ Celým jménem Terence David John.

⁷ Celým jménem Clive Staples.

18. –21.	Irving	John	5	1,15 %
18. –21.	Knaak	Richard A. ⁸	5	1,15 %
18. –21.	Poe	Edgar Allan	5	1,15 %

Nejoblíbenější spisovatel chlapců

Na otázku týkající se oblíbeného autora zareagovalo 359 chlapců, jejich kladné a záporné odpovědi je takřka rozdělily na polovinu. Celkem 179 (49,9 %) uvedlo, že nejoblíbenějšího autora má, 180 (50,1 %), že nemá. Z těch, kteří přitakali na otázku, ho jmenuje 156 (87,2 %).

Nejvíce hlasů (15) od chlapců dostal již zesnulý anglický spisovatel J. R. R. Tolkien (1892-1973), klasik žánru fantasy známý jako tvůrce příběhu *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* či třísvazkového románu *Pán prstenů*. Celkově první Joanne Rowling(ovou) překonal o jediný hlas.

V popředí se objevují především ti spisovatelé, kteří publikují prózy žánru fantasy, a to zejména angličtí, irští, případně američtí – kromě již zmíněných Tolkiena a Rowling(ové) například autor románových adaptací počítačových her Richard A. Knaak (1961), jenž dostal hlasy výhradně od chlapců, dále Terry Pratchett (1948), C. S. Lewis (1898-1963) nebo Christopher Paolini (1983).

Oproti celkovému pořadí figuruje v první dvacítkě více českých spisovatelů (poměr 5:3), do první desítky se dostali Karel Čapek (1890–1938) a Jaroslav Foglar (1907–1999), ten získal všechny 4 hlasy od chlapců, do druhé Michal Viewegh (1962), Karel Poláček (1892–1945) a Jiří Kulhánek (1967), zato méně autorek (poměr 2:5). Prozaičku Lenku Lanczovou, druhou v celkovém pořadí, neuvedl jako oblíbenou ani jeden chlapec.

Přehled spisovatelů z hlediska oblíbenosti (dva a více hlasů) – chlapci

Pořadí	Příjmení	Jméno	Počet	
			Hlasů	Procent
1.	Tolkien	J. R. R.	15	9,62 %
2.	Rowling(ová)	Joanne	14	8,97 %
3.	King	Stephen	10	6,41 %

⁸ Celým jménem Alen.

4.	Remarque	Erich Maria	7	4,49 %
5.	Knaak	Richard A.	5	3,21 %
6.–10.	Pratchett	Terry	4	2,56 %
6. –10.	Brown	Dan	4	2,56 %
6. –10.	Čapek	Karel	4	2,56 %
6. –10.	Foglar	Jaroslav	4	2,56 %
6. –10.	Puzo	Mario	4	2,56 %
11. –12.	Paolini	Christopher	3	1,92 %
11. –12.	Verne	Jules	3	1,92 %
13. –23.	Lewis	C. S.	2	1,28 %
13. –23.	Saint-Exupéry	Antoine de	2	1,28 %
13. –23.	Kiyosaki	Robert T. ⁹	2	1,28 %
13. –23.	Viewegh	Michal	2	1,28 %
13. –23.	Christie	Agatha	2	1,28 %
13. –23.	Hemingway	Ernest	2	1,28 %
13. –23.	Poláček	Karel	2	1,28 %
13. –23.	Kulhánek	Jiří	2	1,28 %
13. –23.	McBain	Ed	2	1,28 %
13. –23.	Bradbury	Ray	2	1,28 %
13. –23.	Lukjaněnko	Sergej	2	1,28 %

Nejoblíbenější spisovatel dívek

Na otázku týkající se oblíbeného autora odpovědělo 649 dívek. Mírná většina, 347 (53,5 %), uvedla, že takového spisovatele má, mírná menšina, 302 (46,5 %), zaznamenala, že žádného nemá.

Konkrétně jmenuje nejoblíbenějšího spisovatele 280 dívek (80,7 %) z těch, jež deklarovaly, že takového mají. Nejvíce hlasů (33) získala i celkově první Joanne Rowling(ová) (11,8 %), již upřednostnila více než desetina z nich. Druhou Lenku Lanczovou (28,10 %) pak každá desátá.

V první desítce se umístily čtyři spisovatelky, kromě zmiňované J. Rowling(ové) a L. Lanczové ještě představitelka tzv. rodinného románu (domestic novel) Jane

⁹ Celým jménem Robert Toru.

Austen(ová) (1775–1817) a Stephenie Meyer(ová) (1973), kterou proslavila fantasy romance pro dospívající mládež (dívky) s názvem *Stmívání* (*Twilight*).

Zatímco Rowling(ové) dali hlas jak chlapci, tak děvčata, další tři prozaičky je obdržely výhradně od dívek. V přehledu spisovatelů z hlediska oblíbenosti (3 a více hlasů) se objevilo devět žen, to znamená takřka třetina z uvedených jmen, mezi nimi také české autorky Halina Pawlowská (1955) a Zuzana Francková (1951) (obě 3 hlasy, 1,1 %),

Přehled spisovatelů z hlediska oblíbenosti (tři a více hlasů) – dívky

Pořadí	Příjmení	Jméno	Počet	
			hlasů	Procent
1.	Rowling(ová)	Joanne	33	11,79 %
2.	Lanczová	Lenka	28	10,00 %
3.–4.	King	Stephen	11	3,93 %
3.–4.	Remarque	Erich Maria	11	3,93 %
5.–7.	Austen(ová)	Jane	9	3,21 %
5.–7.	Brown	Dan	9	3,21 %
5.–7.	Viewegh	Michal	9	3,21 %
8.–10.	Pratchett	Terry	7	2,50 %
8.–10.	Meyer(ová)	Stephenie	7	2,50 %
8.–10.	Shakespeare	William	7	2,50 %
11.–12.	Tolkien	J. R. R.	6	2,14 %
11.–12.	Christie	Agatha	6	2,14 %
13.	Wilde	Oscar	5	1,79 %
14.–17.	Lewis	C. S.	4	1,43 %
14.–17.	Wood(ová)	Barbara	4	1,43 %
14.–17.	Irving	John	4	1,43 %
14.–17.	Poe	Edgar Allan	4	1,43 %
18.–28.	Cabot(ová)	Meg	3	1,07 %
18.–28.	Paolini	Christopher	3	1,07 %
18.–28.	Orwell	George	3	1,07 %
18.–28.	Pawlowská	Halina	3	1,07 %

18.–28.	Francková	Zuzana	3	1,07 %
18.–28.	Tolstoj	Lev Nikolajevič	3	1,07 %
18.–28.	Čapek	Karel	3	1,07 %
18.–28.	Bukowski	Charles	3	1,07 %
18.–28.	Fulghum	Robert	3	1,07 %
18.–28.	Smith	Wilbur	3	1,07 %
18.–28.	Verne	Jules	3	1,07 %

Oblíbenost spisovatelů vzhledem k věku respondentů

V první devítce (desáté místo je dělené) nejoblíbenějších spisovatelů je hned šest jmen, která najdeme v pořadí vzniklém sečtením hlasů jak respondentů mladších (15–17 let), tak starších (18–20 let). Jsou to Joanne Rowling(ová) (1., 13,4 % a 1., 8,4 %), Lenka Lanczová (2., 8.–13.), Stephen King (4.–5., 2.–3.), J. R. R. Tolkien (3., 4.), Dan Brown (4.–5., 6.–7.) a Terry Pratchett (6.–9., 8.–13.).

Zatímco u studentů mladšího věku se dále těší oblibě především autoři knih pro mládež, příkladem je čtyřdílná „upířská romance“ Stephenie Meyer(ové) či dobrodružná, vědeckofantastická literatura Julese Verna (1828–1905), starší upřednostňují romanopisce, básníky a dramatiky, s jejichž hodnotově uznávanými díly se obvykle setkávají v průběhu studia v rámci povinné nebo doporučené četby – William Shakespeare (1564–1616), Edgar Allan Poe (1809–1849) Oscar Wilde (1854–1900), Erich Maria Remarque (1898–1970), Karel Čapek, John Irving (1942), Michal Viewegh.

Přehled spisovatelů z hlediska oblíbenosti (dva a více hlasů) – 15–17 let

Pořadí	Příjmení	Jméno	Počet	
			Hlasů	procent
1.	Rowling(ová)	Joanne	28	13,40 %
2.	Lanczová	Lenka	23	11,00 %
3.	Tolkien	J. R. R.	11	5,26 %
4.–5.	Brown	Dan	7	3,35 %
4.–5.	King	Stephen	7	3,35 %

6.–9.	Pratchett	Terry	6	2,87 %
6.–9.	Meyer(ová)	Stephenie	6	2,87 %
6.–9.	Christie	Agatha	6	2,87 %
6.–9.	Verne	Jules	6	2,87 %
10.–11.	Lewis	C. S.	5	2,39 %
10.–11.	Austen(ová)	Jane	5	2,39 %
12.–14.	Paolini	Christopher	4	1,91 %
12.–14.	Remarque	Erich Maria	4	1,91 %
12.–14.	Knaak	Richard A.	4	1,91 %
15.–19.	Cabot(ová)	Meg	3	1,44 %
15.–19.	Viewegh	Michal	3	1,44 %
15.–19.	Francková	Zuzana	3	1,44 %
15.–19.	Shakespeare	William	3	1,44 %
15.–19.	Puzo	Mario	3	1,44 %
20.–30.	Seifert	Jaroslav	2	0,96 %
20.–30.	Orwell	George	2	0,96 %
20.–30.	Ulrich(ová)	Hortensie	2	0,96 %
20.–30.		Lev		
20.–30.	Tolstoj	Nikolajevič	2	0,96 %
20.–30.	Foglar	Jaroslav	2	0,96 %
20.–30.	Nižnánsky	Jožo	2	0,96 %
20.–30.	Smith	Wilbur	2	0,96 %
20.–30.	Blyton(ová)	Enid	2	0,96 %
20.–30.		Fjodor		
20.–30.	Dostojevskij	Michajlovič	2	0,96 %
20.–30.	Lukjaněnko	Sergej	2	0,96 %
20.–30.	Wilson(ová)	Jacqueline	2	0,96 %

Přehled spisovatelů z hlediska oblíbenosti (dva a více hlasů) – 18–20 let

Pořadí	Příjmení	Jméno	Počet	
			hlasů	Procent
1.	Rowling(ová)	Joanne	19	8,37 %

2.-3.	King	Stephen	14	6,17 %
2.-3.	Remarque	Erich Maria	14	6,17 %
4.	Tolkien	J. R. R.	10	4,41 %
5.	Viewegh	Michal	8	3,52 %
6.-7.	Brown	Dan	6	2,64 %
6.-7.	Čapek	Karel	6	2,64 %
8.-13.	Lanczová	Lenka	5	2,20 %
8.-13.	Pratchett	Terry	5	2,20 %
8.-13.	Wilde	Oscar	5	2,20 %
8.-13.	Shakespeare	William	5	2,20 %
8.-13.	Irving	John	5	2,20 %
8.-13.	Poe	Edgar Allan	5	2,20 %
14.	Austen(ová)	Jane	4	1,76 %
15.-19.	Hemingway	Ernest	3	1,32 %
15.-19.	Pawłowská	Halina	3	1,32 %
15.-19.	Wood(ová)	Barbara	3	1,32 %
15.-19.	Bukowski	Charles	3	1,32 %
15.-19.	Fulghum	Robert	3	1,32 %
20.-37.	Cook	Robin	2	0,88 %
20.-37.	Saint-Exupéry	Antoine de	2	0,88 %
20.-37.	Paolini	Christopher	2	0,88 %
20.-37.	Orwell	George	2	0,88 %
20.-37.	Harris	Thomas	2	0,88 %
20.-37.	Christie	Agatha	2	0,88 %
20.-37.	Poláček	Karel	2	0,88 %
20.-37.	Kulhánek	Jiří	2	0,88 %
20.-37.	Dickens	Charles	2	0,88 %
20.-37.	Foglar	Jaroslav	2	0,88 %
20.-37.	Asimov	Isaac	2	0,88 %
20.-37.	Puzo	Mario	2	0,88 %
20.-37.	Grisham	John	2	0,88 %
20.-37.	Smith	Wilbur	2	0,88 %

20.–37.	Clarke	Arthur C. ¹⁰	2	0,88 %
20.–37.	Bradbury	Ray	2	0,88 %
20.–37.	Šabach	Petr	2	0,88 %
20.–37.	Zola	Emil	2	0,88 %

Z mladších studentů, kteří odpověděli, že mají oblíbeného autora, ho jmenuje konkrétně 73,8 %, zato starších 93,4 % (chlapci 80,2 %, resp. 96,2 %, dívky 70,3 %, resp. 92,1 %).

Co do skladby se do jisté míry liší oba žebříčky jak chlapců, tak dívek (těch zejména). U chlapců si v obou žebříčcích udržuje obdobnou pozici J. R. R. Tolkien (mladší: 9 hlasů, 11,1 %, starší: 6 hlasů, 8 %) a Stephen King (mladší: 5 hlasů, 6,2 %, starší: 5 hlasů, 6,7 %), nikoli však Joanne Rowling(ová); celková vítězka se těší výrazně větší přízni mladších chlapců (1., 14,8 %) než starších (5.–12., 2,7 %). Přitom u dívek tomu tak není (mladší: 2., 12,5 %, starší: 1., 11,2 %). Mladší dívky upřednostňují spisovatelky, čtyři jsou mezi prvními pěti nejoblíbenějšími, devět se umístilo v první dvacítce, starší již ne tolik, mezi dvaceti nejoblíbenějšími jich zůstalo šest. Výrazně méně pak jmenují nejoblíbenější autorku mladších studentek Lenku Lanczovou (mladší: 23 hlasů, 18 %, starší: 5 hlasů, 3,3 %), naopak takřka stejně Jane Austen(ovou) (mladší: 5 hlasů, 3,9 %, starší: 4 hlasy, 2,6 %).

Výklad / Výsledky

Více než polovina studentů (z těch, kteří odpověděli na otázku) uvedla, že má svého oblíbeného autora (podle výsledků výzkumu Jiřího Trávnička téměř dvě pětiny obyvatel ČR starších 15 let¹¹). Konkrétně ho jmenuje 43 % (v celé populaci 34 %).

Fakt, že mají oblíbeného autora, častěji uvádějí studentky (53,5 %) než studenti (49,9 %), z nich ho však jmenují spíše studenti (87,2 %) než studentky (80,7 %), nejvíce pak starší chlapci (18–20 let) (96,2 %), nejméně často mladší dívky (15–17 let) (70,3 %).

Coby nejoblíbenějších bylo jmenováno 149 spisovatelů, autorů a autorek v poměru bezmála 6:1 (v případě Trávničkova šetření zhruba 3:1), čtyři pětiny cizích, pětina českých (u české populace nad 15 let mají cizí autoři jen mírnou nadpoloviční

¹⁰ Celým jménem Arthur Charles.

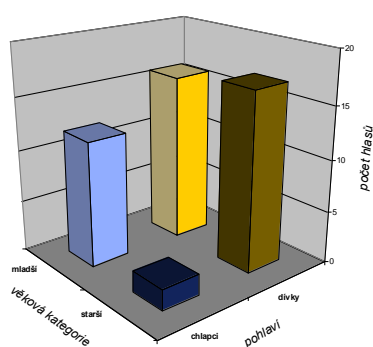
¹¹ TRÁVNÍČEK 2008: 115.

většinu). Převážně dostávali hlasy prozaici 20. století, což platí rovněž o českých autorech – silné zastoupení mají spisovatelé známí ze středoškolských učebních knih i školní četby, zejména prozaici (Karel Čapek, Karel Poláček, Jaroslav Foglar, Bohumil Hrabal, Milan Kundera, Arnošt Lustig, Josef Škvorecký), výjimečně básníci¹² (František Gellner, Jiří Wolker, Jaroslav Seifert, Jiří Orten).

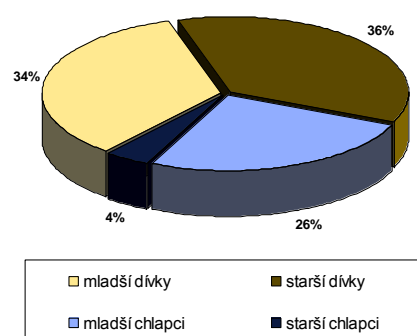
Mezi prvními deseti autory (vlastně jedenácti, neboť desáté místo je dělené) je většina žijících (poměr 6:5), kdežto v žebříčku Trávníčkova reprezentativního vzorku pouze jeden (prozaik Michal Viewegh, jenž zaujal 1. místo v pořadí za 23 hlasů). Shoda s názorem vzorku celé populace nastala ve třech případech: Erich Maria Remarque (5. místo, 3.–5. místo), Michal Viewegh (7.–8., 1.) a Agatha Christie (10.–11., 2.).¹³

Nejvyšší součet hlasů – 47 – měla Joanne Rowling(ová), to je více než desetina z celkového počtu (v případě Trávníčkova výzkumu získala 9 hlasů a 11.–12. místo). Britská autorka aktuálního celosvětového knižního hitu je obdržela od studentů i studentek obou věkových skupin a dominuje dílčím žebříčkům s výjimkou celkového pořadí vzniklého sečtením hlasů chlapců, chlapců starších (18–20 let) a dívek mladších (15–17 let).

Nejoblíbenější spisovatel (Joanne Rowlingová)



Nejoblíbenější spisovatel (Joanne Rowlingová)



¹² Zjištění odpovídají výsledku čtenářského průzkumu mezi dospělými – ani gymnazisté nemenují mezi nejoblíbenějšími autory jediného českého básníka, který vstoupil do literatury po roce 1945. Srov. CHALOUPKA 2002: 113

¹³ Erich Maria Remarque a Agatha Christie patří k dlouhodobě vyhledávaným, oblíbeným autorům. Svědčí o tom výsledky výzkumů četby a čtenářství uskutečňovaných v průběhu let 1982 – 1988 v českých veřejných knihovnách a mezi čtenáři (HAMAN 1991). Podle výsledků průzkumu nakladatelství Adonai z roku 2001 je nejčastěji a bezkonkurenčně čten E. M. Remarque, „jehož ohlas zůstává zřejmě neměnný časem, kromě momentálně populárních jmen běžného čtenářského výběru je zcela určitě nejčtenějším autorem ze světové prózy vůbec.“ (CHALOUPKA 2002: 112)

Literatura:

Haman, A. *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel 1991.

Chaloupka, O. *Takoví jsme my – čeští čtenáři*. Praha: Adonai 2002.

Trávníček, J. *Čteme?* Brno: Host 2008.

Fikční světy kritiky aneb

...literární kritika je nezbytnou součástí literatury

Autor: Ivo Harák

Takovouto praxi bychom alespoň našli uplatněnu v novodobých dějinách naší literatury (počínajících se jungmannovskou obrozeneckou generací, v níž Chmelenský představuje jednoho z prvních soustavných literárních kritiků). Ještě za první republiky a do jisté míry také v 60. letech XX. století očekávali autoři i nakladatelští redaktori se zjevným rozechvěním první kritické reakce na čerstvě vydané opusy, aby z nich uhadovali na prodejnost svazků i na autorovo další možné postavení v literárním kontextu. Nicméně jde o pohled do značné míry abstrahující od faktu, že se i tehdy velká – čtenáři nikoliv neoblíbená – část literární produkce ocitá mimo kritickou recepci (ona část, jíž si ve svém Marsyovi všímá sám Karel Čapek). Absence kritické recepce pak nicméně značí absentující prestiž v očích intelektuálových.

Což ovšem neplatí pro stav současný. Kterýžto sice slovně deklaruje návaznost na výše jmenované časy relativní politické a kulturní svobody, přesto se jim v mnohém nepodobá. Například v míře ovlivnění literárněkritické praxe zájmy pekuniárními. Pokud už masově šířená média věnují pozornost některému z knižních titulů, jde většinou o takový, u něž se předpokládá široký zájem čtenářský (tedy o onen v Čapkově době opomíjený): vzniká tak jakýsi podivný uzavřený kruh: konzumenti masových médií jsou vyzýváni k masové konzumaci životopisů celebrit, spektakulární publicistiky, softpornografie v průhledném hávu uměleckém, aby je četba takovýchto knih naopak zase uchystala k nadšeně nekritickému holdování mediální masáži. Pisatelé a zejména nakladatelé jmenovaných opusů koneckonců vlastně ani nemají zájmu na jich kritickém zhodnocení, dobře poslouží přece už stručná anotace za účelem reklamním. Dodejme, že takovéto tažení proti literární kritice má svoji logiku, neboť by hlubší analýzu stěžejí rozlouskl a zevrubným rozborem díla doložené negativní hodnocení těžko přes srdce přenesl ten, pro něž jsou vrcholem Páralovy románové produkce jeho Playgirls.

...literární kritika je objektivní

Když jsem se účastnil redakční rady serveru www.czlit.cz, dostalo se jeho obsahu z úst zástupkyně jedné z literárních agentur pochvaly, že s jeho proměnou (a tedy i následnou absencí recenzní rubriky) zmizí konečně ony značně subjektivní recenze, které tak popouzely její klienty a škodily dobrému jménu české literatury doma i ve světě.

– A může být vůbec ona literární kritika objektivní?! – na jedné straně je tu optimistické přesvědčení Havlíčkovo, že všechny vývody mohou být natolik doloženy, aby už pod textem nebylo zapotřebí podpisu. Na straně druhé stojí dlouholetá praxe: včetně podpisů pod články. (Pokud už podpis absentuje – což jsem zaznamenal např. v MF Dnes 24. června t. r. za glosou o nové knize přítele Michala Šandy – nejedná se ani tak o zdůraznění objektivity soudu jako o potvrzení chybějícího osobního vkladu.)

Pro mne (což zde zdůrazňuji) je v tomto punktu nesmírně inspirující přínos ingardenovské literárněvědné fenomenologie, kterážto svede rozlišiti mezi textem a dílem: Zpod spisovatelových rukou vychází toliko text (předpoklad, hypotéza), jež teprve čtenářův vklad umí přetaviti (dourčiti) ve skutečné dílo.

A literární kritik není než čtenářem: možná poučeným (mj. také literární historií a teorií) a sečtělým, mocným slova kultivovaného, dostávajícím se ku knihám dříve a *zdarma*. Majícím právo a privilegium své soudy zveřejnit i jinak než v rámci ústní tradice.

Je-li už kritik čtenářem, nezbyvá, než abychom po něm požadovali jeho vlastní vklad do díla spolutvořeného s autorem. Rozdíly v takovémto vkladu jsou dány: odlišnostmi životního stylu i v používání jazyka, odlišnými dispozicemi talentovými, rozsahem a zaměřením četby, školením, příslušností generační neb skupinovou ap. Přestože teoretické zázemí (včetně literárněvědné terminologie) a dané metodologické postupy analýzy literárního textu či žánrová specifika co kadlub kritických soudů přispívají k objektivizaci kritických stanovisek, zůstává literární kritika subjektivní ze samé své podstaty.

...literární kritika literaturu soudí

Povězme raději hned, že o této frázi a její právoplatnosti nepochybujeme, leč domníváme se, že jest zapotřebí vyložití ji jinak, než u nás bývá zvykem. Sám název

předmětu našeho zájmu je odvozen od starořeckého slova pro soud, souditi. Nejde však o soud ve smyslu rozlišení mezi dobrým a špatným (v kategoriích líbí – nelíbí); tedy o jakýsi rozsudek nad dílem. Daleko spíše jde o soud o díle, o jeho posudek: o hledání smyslu celku – a z něj pak i jednotlivých autorových kroků, které k němu vedly. Zároveň bych vždy – jsa kritikem – měl rozsuzovat též v díle přítomné kročeje vlastní.

Každé syntéze tedy nutně předchází analýza, a interpretace. A tu se mi zdá, že celé řadě kritiků (zejména kritiků formátu tak zvaně okresního) právě odvaha k zevrubnému interpretačnímu vhledu schází. Míním, že není pro autora větší urážky, než je-li odbyt povšechně zdvořilou pochvalou. Neboť takto nestál kritikovi za to, aby se jím (jeho textem) zabýval. Aby do tohoto textu vložil sebe, své úsilí – a takto jej učinil dílem.

...literární kritika literaturu řídí

– Mohlo se zdát pravdou tehdy, pokud ještě existovala kritika normativní a programní, tedy naposledy někdy v 60. letech XX. století. (Vzpomeňme časopisu Tvář a jeho trojhvězdi Lopatka, Vohryzek, Doležal.) Nezapomínejme při tom, že právě programní kritika se podílí na konstituování literárních generací a skupin, tedy na něčem, co v naší současné literatuře prokazatelně absentuje (pomineme-li ovšem skupiny zájmové). Kritiků, kteří by před literární tvůrce stavěli obraz literatury hodný následování, abys napočítal na prstech jediné ruky. Můžeš s nimi nesouhlasit, nemůžeš je však obejít mlčením. Trávníček, Štolba, z mladších možná Piorecký: z jejich textů by šlo vydedukovat, jakou literaturu představují si pro sebe hodnou zájmu. Což je základ, na němž lze vystavět tenké a přece nosné předivo literárních diskusí; o nichž zase víme, že ta mezi Jiřím Trávníčkem a Petrem Králem byla jednou z mála (a její vyústění kamsi do ztracena zdálo se symbolem nanejvýše výmluvným).

V naprosté většině případů je literární kritika odsouzena toliko (a navíc jenom sporadickým výčtem) evidovat (a nikoli řídit), poplatna tak svému vymezení co metaliteratura. Zdá se však, že toto znamení má pro ni být (zejména v očích veřejnosti nezasvěcené) znaméním odvozenosti, druhotnosti, znaméním závislosti na literárním vývoji a zároveň i neúčasti na něm; tedy znaméním hanby.

...literární kritika slouží čtenářům

Když o úloze literární kritiky při vývoji literatury hovořím zevrubněji, velmi často se svými studenty mluvím také o tom, že kritická recepce pro nás často představuje jediné dochované záznamy čtenářských konkretizací literárních děl. Tedy záznamy toho, jak byly určité texty v určité době čteny (onou určitou dobou samozřejmě rozumím především dobu jejich vzniku). Tyto konkretizace představují pro nás také jistou clonu, jež je tu potenciálně přítomna jako moment tu znesnadňující, tu ulehčující četbu naši.

Nicméně tuto roli plní literární kritika už v době svého vzniku: byvši živou součástí literární komunikace jsouc nabídkou možností různočtení.

Právě zde je problém: aby mohla sloužit, potřebuje hovořit. Potřebuje mít vytvořen prostor k tomu, aby směla promlouvat nahlas. Navíc prostor uzpůsobený tomu, o čem a ke komu hovoří.

A tu lze s úspěchem pochybovat o komunikačním kanálu dostatečně širokém: Máme-li jasno o těch, kteří zprávu vysílají, dlužno podotknouti, že si nemůžeme být jisti dostatečně širokým a pestrým okruhem příjemců (o tom viz níže). V kanálu samotném vzniká navíc komunikační šum: tu průsakem jiných informací (komunikátů) stojících původně mimo komunikační kanál, tu samotnými vlastnostmi kanálu a média nesoucího zprávu (problematické je především zahlcení informacemi; z nichž se ty z oblasti kultury mohou zdát nepodstatnými – a pak problémy s uplatněním literární kritiky v tak zvaných nových médiích). Kdo sám literaturou nežije a literaturu netvoří, ocitá se začasť – a často nikoliv vlastní vinou – mimo takové možnosti literární komunikace, do níž by literární kritika (a s ní i literární historie a teorie) činně vstupovala.

Současná situace je poměrně nová v míře nepoměru mezi počtem nově vydávaných knižních titulů a nejen množstvím, ale vůbec faktickou možností kritických reakcí na ně: přičemž tu roli nikoliv nemalou sehrává míra společenské prestiže literární kritiky a potažmo i míra její prestiže v médiích tak tradičních jako je denní tisk. Se vzrůstem konkurence nových informací – buď takových, jež není třeba dourčovat a interpretovat (v nichž tedy není zapotřebí býti takřka osobně účasten), buď takových, které se základních životních potřeb zdají dotýkati konkrétněji a bezprostředněji než literatura – bude i v těchto médiích literatura (a s ní i kritika) stále více odsouvána na kolej nikoliv jen vedlejší, ale přímo slepou. Pokud ovšem

nakonec nezvítězí pocit, že být je víc než mít, že bavit se je více než jen býti baven. Pokud si neuvědomíme, že snadněji se lze obejít bez dalšího (třetího, čtvrtého...) auta než bez nové knihy.

...literatura (a s ní i literární kritika) je v krizi

– Zde bychom snadno mohli přisvědčiti s tím, že nemáme (už dlouho) nových Šaldů – leč raději svůj souhlas pohotově zpochybníme konstatováním, že krize jest vlastností každého živého organismu, kterému jest se vyrovnávati s nástrahami okolního prostředí a vlastní existence.

Nedomnívám se nicméně, že by nám nový Šalda vůbec mohl vyrůst (leda by se literární kritik stal prezidentem): jednak by mu bylo těžko dosáhnouti mistrovství v tolika oborech (stále úžeji se specializujících), jednak by v záplavě množství i mnohosti hlasů mohl ten jeho těžko natolik vyniknouti, jako se to kdysi zdařilo slovům Šaldovým. A vzpomínáme-li zlatých let šedesátých, připomeňme, že jich barva vynikla díky mnoha příznivým okolnostem: jednak pro odstínění krví předchozího a šedí následujícího desetiletí, jednak proto, že si komunistickým režim (byť s maskou tváře člověčí) z vlastní kapsy platil své hrobaře, jednak i proto, že literární kritika nebyla nucena čelit téže konkurenci jako ta dnešní a že do jisté míry čerpala uznání i popularitu z toho, kterak suplovala kritickou publicistiku společenskopolitickou.

Je-li dnes literatura (jak jsem o tom hovořil na nedávno pořádané ústecké literárněvědné konferenci) osvobozena od úkolu i potřeby něčemu a někomu sloužit, sdílí tento její osud také metaliteratura: ale jako by tím (domněle) pozbývala na závažnosti. Navíc se ocitá v konkurenci celé řady (jak už jsme zde o tom hovořili) závažněji znějících informací. Zdá se, že redaktory masových médií i přispěvateli těch nových je kritika skutečně vnímána jako něco podružného (bez čehož se lze obejít). Těžko mluvit o prestiži tam, kde je tato nezměřitelnou. Ocitá se tudíž literární kritika v situaci v jejím domácím vývoji zcela nové a dosud nepoznané. Míním, že to, zda se s ní vyrovnala se ctí a ku svému prospěchu, bude možno posoudit až z delšího časového odstupu. Neboť – viděna očima současníků – byla kritika v krizi vlastně ustavičné: jako každý živý organismus, kterému jest zdolávati překážky.

...literární kritika je

Někomu může připadat, že, pokud budu chtít zpochybnit i výše uvedené tvrzení, prokáži tím zcela a bezezbytku již tak zjevnou slaboduchost svého příspěvku. Dovolte mi však, abych, bez ohledu na to, zda budu posléze vnímán jako osoba vyžadující zvláštní péči, zavzpomínal na hodiny náboženství (které jsem bral už jako dospělý): existence historického Ježíše byla brána za potvrzenou mimo jiné proto, že jsme se o něm mohli dočísti i v mimokřesťanských (ba křesťanství často nepříznivě nakloněných: římských, židovských) pramenech. Pokud bychom takto posuzovali i literární kritiku, jaký soud bychom nad ní vynesli!?

Nedosti na tom, že se stává jedním z témat ghetta: tedy humanitně orientovaných literárních časopisů a intelektuálů pravidelně se literaturou zabírajících. I uvnitř tohoto ghetta je však její pozice ohrožena.

Podíváme-li se totiž na lidi věnující se literatuře s jistým (snad i pochopitelným) nadhledem jako ne svého druhu sektu, utvrdí nás v tomto pohledu způsob, kterým tato (podobna jiným obdobně uzavřeným vesmírům – byť tento vesmír byl nejspíše uzavřen vnějším tlakem) komunikuje v nových médiích (a zejména na internetu): zde mám na mysli zejména obavy z ohrožení komunity rozvratnými silami působícími domněle zvenčí. A jako takováto síla je posuzována i literární kritika (přítomna začasť jako něco, co je odsouzeno, aniž pochopeno, aniž vůbec chápáno).

Aby se však raut neproměnil v kar, dodávám raději ihned, že mi tato zdánlivě tristní situace pranic nevadí. Nezbude totiž, než aby si literární kritika vytvořila ghetto vlastní, ghetto uvnitř ghetta (literárního). Dovolte, abych nadějeplný příměr čerpal opět ze svých hodin náboženství: obdobně na tom totiž byly raně křesťanské komunity formující se uvnitř obce židovské. V současném stavu lze tedy uvidět i záblesk naděje do budoucna: v relativně uzavřené komunitě se daleko lépe rozeznávají problémy, formuje jazyk, strukturují postupy metodologické.

V takovémto prostředí snáze je býti bezohledným: čímž nemyslím – státi se hulvátem –, ale fakt, že nemusíme brát ohled na partikulární zájmy pekuniární (jestliže už se kritikou tak jako tak stejně neuživíme), na do literatury prosakující aktuální problémy společenskopolitické (neboť kritika a politologizující publicistika není totéž), koneckonců ani na přátelské vztahy k těm či oněm spisovatelům.

Paralela s raným křesťanstvím nabízí jednu (ateisté jistě rádi prominou) velkou naději: ghetto přestalo být ghettem ve chvíli, kdy ne snad že by rozmělnilo své

poselství a usnadnilo tak jeho přijetí i mimo ghetto stojícím posluchačům, ale kdy se usilovalo otevřít komunikaci s okolním světem, aniž by nějak výrazně proměnilo obsah svého sdělení.

Cestou ku zživotnění literární kritiky a zvýšení její společenské prestiže nebude tedy snaha obrušovat hrany, spojit kritiku s publicistikou, stát se srozumitelným – rozuměj povrchně zábavným. Až ku ztrátě svébytnosti kritického jazyka.

Cestou může být jedině pomalá a klopotná snaha přesvědčit ty, kdož stojí zatím mimo, o přínosu literatury pro vskutku plnohodnotný život, o tom, že tato zmnožuje možnosti lidského života – ale také o tom, že, abychom se v této mnohosti mohli orientovat, je nám zapotřebí map a průvodců.

Tvořivost v matematice v přípravě učitele primární školy

Autor: Jana Přihonská

1. ÚVOD

Obsah vzdělání je sice dán základními pedagogickými dokumenty (pojetím studijního oboru, Rámcovým vzdělávacím programem, školním vzdělávacím programem, učebnicemi, učebními plány), avšak na realizaci jeho výchovných možností se podílí v první řadě učitel. Učitel je ten, který obsah rozpracovává a pod jehož vedením si ho žáci osvojují.

Učitel by měl vycházet z takového pojetí obsahu vzdělání, při kterém vede žáky k aktivnímu a samostatnému zvládnutí vědomostí, činností a dovedností způsobem, při němž zároveň dochází k rozvíjení schopností, motivů a názorů žáka. Toto pojetí se zásadně liší od mnohdy přetrvávajícího pojetí u části učitelů, kteří chápou obsah vzdělání jako sumu hotových poznatků a činností, které učitel žákům předává, aniž se snaží o to, aby žáci tento obsah přijímali a zpracovávali aktivně. Takovýto přístup můžeme nazvat *statickým*.

V souladu se současnými i budoucími nároky podle Rámcového vzdělávacího programu usilujeme o pojetí *dynamické*. Dynamické pojetí obsahu učiva předpokládá, že žák sám bude schopen získávat nové poznatky, že si osvojí nejen základní systém pojmů daného oboru nebo disciplíny, ale zároveň si osvojí i způsoby práce, odpovídající specifické jednotlivých předmětů a skupin předmětů. [4]

Práce s obsahem vzdělání, v němž vyniknou metodologické prvky, vede žáky k tomu, že obsah nejen formálně zvládnou, ale dokážou s ním i aktivně pracovat. Schopnost samostatně pracovat a aplikovat osvojené poznatky je jedním z prvních stupňů rozvíjení tvořivých schopností žáků. Zvládnutí obsahu učiva se ještě více prohloubí, jestliže jsou vhodně využity a interpretovány individuální zkušenosti žáků, které do vyučování sami přinášejí z ostatních vyučovacích předmětů, praxí, exkurzí a vlastních mimoškolních aktivit. Obsah vzdělání nepůsobí na rozvoj žáků automaticky. Není zárukou vnitřního přijetí a obohacení jejich tvořivých schopností. Jestliže chce učitel realizovat výchovné možnosti obsahu vzdělání z hlediska tvořivého rozvoje žáků, musí vytvářet ve vyučovacím procesu předpoklady, umožňující transformaci učiva do soustavy poznatků, působící na postoje a názory žáků.

Vytváření těchto předpokladů vyžaduje pedagogickou tvořivost učitele [2], která se projevuje v aktivní práci s obsahem vzdělání:

- v promyšlení obsahu vzdělání z různých aspektů
- v promyšlení obsahu z hlediska fází vyučování
- v práci se žáky, kteří si mají učivo nejen osvojit, ale pochopit ho ve vzájemných souvislostech, umět ho prakticky používat, stavět na něm své další sebevzdělávání.

Zdokonalení schopnosti učitele zvyšovat tvořivost svých žáků předpokládá jeho systematickou přípravu na třech základních úrovních: [4]

- na vědomostní úrovni jde o rozvíjení a prohloubení vědomostí o tvořivosti a divergentním myšlení;
- na aplikační úrovni je třeba poskytnout příležitost prakticky použít vědomosti v konkrétních vyučovacích situacích v rámci pedagogických praxí studentů, na didaktických seminářích realizováním individuálních výstupů, následnou diskuzí;
- na hodnotící úrovni se rozvíjí schopnost hodnocení tvořivých projevů žáků, reflexe a znovuoobjevení technik rozvíjejících tvořivost a divergentní myšlení.

2. TVOŘIVOST

Dle našeho názoru nejlépe charakterizují tvořivost Lokšová, Lokša v [1], podle nichž představují základní teoretická východiska k rozvíjení tvořivosti následující principy:

- tvořivost je vlastní všem psychicky zdravým jedincům;
- má procesuální charakter;
- od tvořivé činnosti žáků není třeba očekávat bezprostřední sociální přínos, má však velký význam pro rozvíjení jejich poznávacích a rozumových schopností a pro mnohostranný vývoj osobnosti.

Při učení se po žácích většinou žádá, aby přijímali znalosti, dovednosti, metody a názory, které jsou dílem jiných. Tvůrčí práce je v tomto ohledu významnou výjimkou. Je důležitá pro učitele všech oborů, a to ze tří hlavních důvodů:

- Rozvíjí v žácích schopnost přemýšlet tvůrčím způsobem.
- Zvyšuje motivaci žáků – tvořivost uspokojuje hlubokou lidskou potřebu něco vytvářet a být za to oceněn. Tvůrčí práce může uspokojovat potřebu

seberealizace i potřebu uznání, na něž klade důraz Maslowova hierarchie lidských potřeb.

- Prostřednictvím sebevyjádření dává příležitost zkoumat pocity a osvojovat si dovednosti. Škola neznamena pouze učení fakt a čistě praktických dovedností. Žáci potřebují cvičit imaginaci a zkoumat své pocity a představy. Potřebují své zkušenosti sdělovat ostatním.

Pro základní tvůrčí potenciál člověka i pro většinu tvůrčích oborů je nutné věnovat pozornost především rozvíjení následujících osobnostních složek: [1]

Úroveň intelektu

Intelekt, jako součást tvůrčí osobnosti, je nezbytné při výchově k tvůrčí práci a tvořivosti kultivovat a rozvíjet všechny tři jeho složky:

- *fantazijní* (imaginace, intuice), která se uplatňuje např. při objevování nových principů, improvizací, využitím extrémů, náhody, intervencí podvědomí;
- *tvůrčí myšlení* (heuristické procedury), které se uplatňuje nápaditým hledáním, případně transformacemi nových řešení a problémů, plánovitým a systémovým řešením;
- *běžné, logické myšlení* (schematické operace, algoritmy řešení), uplatňující se reprodukcí a aplikací postupů a operací na řešení daných problémů, vylučujících náhodnost.

Úroveň speciálních schopností

Ze schopností pro tvůrčí činnost jsou významné:

- *sensitivita* – citlivost k rozpoznání a akceptování problémů k řešení, reakce na možnost, zlepšení;
- *flexibilita* – schopnost průběžně měnit způsoby a východiska myšlení, přesunovat pozornost, uplatňovat kritické postoje;
- *fluence* – schopnost tvoření většího množství myšlenek, konceptů, hypotéz a nápadů na podnět nebo situaci;
- *originalita* – nalezení a formulace nápadité, zvláštní, vzdálené, nové, neobvyklé myšlenky, odpovědi, rozhodnutí;
- *elaborace* – schopnost vypracovat detaily plánu, řešení, uplatnění estetických prvků, proporcí, vyváženosti, výstižnosti formulací;

- *redefinice* – schopnost přeměňovat strukturu dat, výroků, částí.

Kromě těchto schopností se uplatňují i schopnosti další, jako např. schopnost koncentrovat se, být překvapen, akceptovat konflikt a napětí, organizovat, improvizovat, představovat si, komunikovat apod.

Motivace a další zdroje tvorby

Motivaci k tvůrčí činnosti je možné chápat jako tvůrčí vztah ke skutečnosti. Konkrétně se jedná např. o snahu poznat svět a problémy kolem sebe, výsledek svého poznání umět zformulovat, převést do praktické podoby. Dále se nebát hodnotit dle určitého hodnotového systému, ale i vytvářet vlastní hodnotový systém, kombinovat, zdokonalovat, vyjádřit se.

Další osobnostní faktory

Jedná se zejména o charakterové vlastnosti, zájmy, hodnotový systém, emoce, zážitky.

Interakční a sociální vztahy (komunikace)

Interakce formují osobnost od časného mládí, sociální podněty a zážitky formují vlastnosti člověka. V každé vlastnosti tvůrčího pracovníka jsou přítomny sociální faktory a v každém tvůrčím aktu vystupují sociální vlivy. Ve vlastní tvůrčí zkušenosti jsou zároveň obsaženy zkušenosti jiných lidí.

Rozvíjení tvůrčích schopností člověka ovlivňují rovněž různorodé komunikace s jinými lidmi, s odborníky daného oboru prostřednictvím publikací, zpráv, osobním stykem. Komunikace mohou být oborové i mimooborové, s vrstevníky i jinými generacemi. Člověk může komunikovat i sám se sebou, s více lidmi a v neposlední řadě i s počítačem. Pokud komunikační proces probíhá mezi lidmi a má lidskou podobu, hovoříme o sociální komunikaci. Speciálním případem sociální komunikace je **pedagogická komunikace**, při níže se informace zprostředkovávají verbálními i neverbálními prostředky a mají své časové a prostorové dimenze. Podle Lokšové a Portíka ([2], s. 16) „pedagogická komunikácia je tým efektívnejšia, čím viac prispela k rovinu kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky jedinca“. Podle Zeliny [6] je pak konečným kritériem efektivity pedagogické komunikace míra rozvoje osobnosti dosažená prostřednictvím ní.

Prostředí a způsob života, psychosomatická kondice

Prostředí a způsob života ovlivňuje jak rozvoj osobnosti a jejích sociálních vztahů, tak aktuální stavy duševní. Tvůrčí osobnost by měla pečovat o svoje duševní i fyzické zdraví. Zelina, Pavlík uvádějí následující **klasifikaci metod rozvíjení tvořivosti**:

1. Přeměna konvergentních úloh, situací, postupů na divergentní
2. Komplexní rozvíjení poznávacích funkcí, jejichž vrcholem je tvořivé myšlení.
3. Metody spojené s cvičením jednotlivých funkcí, procesů tvořivého myšlení, např. metody rozvíjení fantazie, obrazotvornosti, představivosti, rozmanitosti a originality myšlení.
4. Metody rozvíjející osobnostní vlastnosti, jež tvořivost podporují a které ji umožňují. Za takové charakteristiky je považována kognitivace (tzn. učit děti vytvořit vlastní plán řešení, načrtnout kroky řešení a cíle), motivace, aktivizace k tvořivé práci.
5. Komplexní metody rozvíjení tvořivosti na bázi heuristických postupů.

Jestliže chce výchova dosáhnout zvýšení tvořivosti, musí děti neustále uvádět do nových, jim neznámých situací. Tím se z vychovávaného stává nový jedinec, jehož činnost vyžaduje samostatnost a tvořivost. Takováto tvorba situací, úloh, ale i metod, forem a postupů pedagogické práce je základem tvořivého vyučování.

Většina autorů se shoduje, že tvořivost se nejčastěji projevuje v podmínkách vnitřní motivace výkonu (tj. reakcemi jedince na vnitřní charakteristiky úkolu).

Výsledky výzkumů [2] potvrdily, že:

1. Výkony lidí motivovaných k tvořivosti vnějšími motivačními činiteli jsou všeobecně méně tvořivé než výkony lidí, kteří pracují bez vlivu takovýchto činitelů (např. příslib odměny, kontrola vykonávání činnosti jinými osobami apod.).
2. Lidé, kteří pracují v podmínkách prostředí, podporujícího tvořivost (jako jsou tvořivá atmosféra, volný výběr úkolů na řešení apod.) všeobecně produkují tvořivější řešení než lidé, kteří v takovýchto podmínkách nepracují.
3. Existuje významný vztah mezi vysokou úrovní vnitřní motivace činností a vysokou úrovní tvořivosti.

Příslib odměny, o kterém je zmíněno v bodě 1, může pozornost od řešení úlohy odvracet. Přílišná orientace na odměnu více než na samotné řešení tvořivost snižuje. Odměna jako hlavní vnější motivační činitel má spíše negativní efekt. Výjimkou jsou případy, kdy je k řešení problému požadována vysoká úroveň divergentního myšlení a odměna je prezentována jako sekundární, ne jako rozhodující. Vymezíme proto nejprve pojem motivace a budeme se zabývat právě otázkou vztahu motivace a rozvíjení tvořivosti.

Studium tvořivosti se ve světové literatuře koncentruje do čtyř hlavních oblastí:

- **tvořivá osobnost** – v našem případě se jedná o tvořivého učitele; má-li učitel tvořivě učit, je třeba jej tvořivě vychovávat; znamená to vést studenty tak, aby měli možnost si sami tvořivost vyzkoušet před nástupem do vlastní praxe.
- **tvořivý proces** – proces utváření tvořivého učitele, který realizuje tvořivou výuku; proces, který se nakonec uskutečňuje ve škole a vede k utváření tvořivého žáka.
- **tvořivý produkt** – to, co je vlastním výstupem tvůrčí práce učitele a následně žáka; učitel by měl sám vytvářet vlastní metodicko-didaktické materiály a ne pouze kopírovat a využívat již materiály hotové.
- **tvořivá dynamika** – možno pojmout jako tvůrčí proces, který je v neustálém vývoji -neustálý tok nápadů a jejich zpracování, reakce na podněty z okolního prostředí a jejich zpracování, vytváření vlastních výukových materiálů a jejich prezentace.

Z analýzy definic tvořivosti je zřejmé, že ve velké většině jsou jejich podstatnými komponenty charakteristiky **novosti** („originality“) a **užitečnosti**. Kriteria novosti a využitelnosti se určují ze dvou hledisek: [1]

1. Z hlediska širšího, celospolečenského a historického kontextu – jedná se o objektivní nebo absolutní tvořivost, která přináší něco úplně nového, co je přínosem z hlediska dané doby a společnosti (např. objevy, vynálezy apod.).
2. Z hlediska užšího, skupinového a subjektivního momentálního kontextu – jedná se tu o subjektivní nebo relativní tvořivost - ve vztahu k nějakému užšímu rámci, skupině, kde jedinec přišel na něco nové a užitečného dříve než ostatní. V těchto intencích je možné uvažovat o kriteriích novosti a užitečnosti při posuzování produktů tvořivosti.

Novost jako základní kvalitativní znak tvořivosti se projevuje jako schopnost řešit věci původně, neočekávaně, důvtipně, překvapivě a objevně v tom, že člověk se při řešení úloh neopírá o již osvědčené existující postupy, ale přichází s novými nápady. Novost se zpravidla posuzuje podle vzácnosti výskytu nové myšlenky. O užitečnosti pak rozhoduje společenská praxe. [1]

UKÁZKY STUDENTSKÝCH NÁMĚTŮ: originalita řešení


Vlastní přínos studentů-budoucích učitelů primární matematiky k rozvoji tvořivosti žáka

Studenti měli zadáno zpracovat dle vlastního uvážení téma **Číslo a číselné soustavy**. Způsob zpracování byl zcela volný. Největším problémem se stal způsob, jak žákům vysvětlit zavedení jiných číselných soustav.

Student 1 – pohádková bytost jako šokující prvek (4 prsty na ruce)


<p>Již víme, že lidé počítají podle prstů na ruce, v takzvané desítkové soustavě</p> <p>K tomu používáme číslice</p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>	<p>Co myslíte, v jaké soustavě bude asi počítat tenhle kocour ?</p> 
<p>Ale co když budeme počítat jako Garfield, tedy v osmičkové soustavě?</p> <p>Pak budeme postupovat nějak takhle:</p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 - další číslici nemáme tak dáme dopředu jedničku a postupujeme dál:</p> <p>1 0 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>Kolikátá číslice bude dvanáctá od začátku, když nepočítáme nuly?</p>	<p>Ale jak tedy napíše třeba číslo 12 ?</p> <p>V naší desítkové bychom jej napsali takhle:</p> <p>(12)₁₀</p> <p>Malá desítka označuje druh soustavy, ve které počítáme.</p>




Student 2 – realita – šokující prvek, chlapec se 6ti prsty na ruce


<p>Může být zvláštnost výhodou ???</p> <p>Polydaktilie je mnohoprstost. Nejčastěji se vyskytuje ve formě 6 prstů na jedné končetině.</p>  <p>Čtrnáctiletý Matěj L. z Pardubic</p>	<p>Převody:</p> <p>1) Jednotky času</p> <p>1 h = 60 min = 3600 s 1 min = 60 s</p> <p>Příklad: Převeď</p> <p>a) 11 min = $\frac{660}{60}$ s b) 1 h 15 min 10 s = $\frac{4510}{60}$ s c) 0,75 h = $\frac{45}{60}$ min</p>	<p>2) Úhly</p> <p>1° = 60' = 3600'' 1' = 60''</p> <p>Příklad: Vypočítej</p> <p>a) $15^\circ 48' + 86^\circ 36' =$ $= 101^\circ 84' = 102^\circ 24'$</p> <p>b) $165^\circ 13' - 27^\circ 54' =$ $= 164^\circ 73' - 27^\circ 54' = 137^\circ 19'$</p>	<p>Příklad: Babička koupila 2 kopy vajec, než je donesla domů, 4 vajíčka se rozbila. Jeden tučet vajec dala panu Novákovi, 3 tučty si odvezla dcera a 25 vajíček oharvila na Velikonoce pro koledu. Kolik vajíček jí zbylo?</p> <p>Poznámka: kopa = 60, tučet = 12</p> <p>Řešení: $2 \cdot 60 = 120$ $120 - 4 = 116$ Babičce zbylo 43 vajíček. $116 - (1 \cdot 12) = 104$ $104 - (3 \cdot 12) = 104 - 36 = 68$ $68 - 25 = 43$</p>
--	---	---	---

Student 3 – historické prvky

Takhle zapisovali čísla staří Babyloňané, a to už je dobrých 8000 let.

Pro číslo **JEDNA** používali tento znak: 







Čísla do devíti zapisovali jednoduché opakováním tohoto znaku:
 2 byla  3 byla  4 byla 

Když došli k **10** změnil symbol na ležatý...
 ... a když dosáhli **60**, symbol opět vstával.
 Číslo **99** by tedy Babyloňané vyjádřili takto:
 = 99

60 30 9

Egyptané čísla zapisovali jako malé obrázky – hieroglyfy.

Egyptané používali základ 10 a čísla zapisovali jako malé obrázky neboli „hieroglyfy“. Pro 1, 10 a 100 měli jednoduché čáry. Lotosový květ znamenal 1000, prst 10 000, žába 100 000 a bůh byl milion.

1	1
10	
100	
1000	
10 000	
100 000	
1 000 000	

Dnešní číslice se v průběhu staletí vyvinuly z Indických znaků.

1	1	1	1	1
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	4	4	4	4
5	5	5	5	5
6	6	6	6	6
7	7	7	7	7
8	8	8	8	8
9	9	9	9	9
0	0	0	0	0

2.1 Tvůrčí činnost

Tvůrčí činnost (tvůrčí aktivita) je tvořivost z hlediska činnosti, kterou lze definovat jako objevení či volbu a použití subjektivně nových prostředků k řešení nového, člověku předloženého nebo člověkem nalezeného problému, jenž vyžaduje specifickou změnu člověka a jenž na něj má formativní vliv. Součástí tvůrčí činnosti je i řešení problémů.

Výsledkem tvůrčí činnosti je něco nového, a to buď:

- **z hlediska společnosti a jejího vývoje** – objev, vynález, umělecké dílo;
- **z hlediska jednotlivce** – žák dojde samostatně k poznatku, který byl již dříve formulován a není tedy přínosem pro rozvoj společnosti, avšak žákovu tvořivost pomáhá rozvíjet.

Jako teoretické východisko pro posouzení tvořivosti můžeme přijmout následující vymezení:

Tvůrčí činnost je **vytváření pro subjekt (jedince nebo určitou skupinu) nových, užitečných řešení a produktů, a to při úlohách, které jsou spíš heuristického (divergentního) než algoritmického (konvergentního) typu** [1].

2.2 Tvůrčí myšlení

Tvůrčí myšlení je soubor operací, které se pohybují v dimenzích reality a imaginace. Myšlení jako takové se zde spojuje s fantazií v tvoření něčeho nového. Základním psychologickým prvkem je míra kritičnosti, tj. zřetel k faktům, z nichž myšlení vychází. Myšlení, které je příliš odtržené od skutečnosti, tzn., že v něm převládá fantazie nad realitou, nevede k tvůrčímu výsledku.

L. Votruba [4] uvádí dva obecné rysy tvůrčího myšlení:

- **schopnost samostatně a originálně uvažovat**

- ***schopnost na základě již poznaného poznávat a řešit dosud nepoznané***

Rozvíjení obou rysů tvůrčího myšlení je klíčovým momentem vyučovacího procesu, v jehož průběhu učitel tvořivé žáky vychovává. Tyto rysy se však mohou rozvíjet v rámci různých vyučovacích předmětů různě: objevování nových prvků, vazeb a souvislostí, odlišování podstatných prvků od prvků nepodstatných, vytvářením hypotéz, aplikací obecné teorie na řešení konkrétního problému, hledáním zákonitostí u jevů apod.

2.3 Konvergentní a divergentní myšlení

Koncepce konvergentních a divergentních myšlenkových operací je jednou z nejvíce diskutovaných problematik v teorii tvořivosti. Současné přístupy autorů k problematice analýzy tvořivých schopností se shodují v tom, že základem tvořivého řešení problémů jsou divergentní rozumové operace, při kterých se myšlenkový proces rozbíhá v nejneočekávanějších směrech s neomezeným počtem řešení. [1]

Uvedme proto základní rozdíl mezi konvergentním a divergentním myšlením.

Konvergentní (sbíhavé) myšlení

Konvergentní myšlení se uplatňuje v úlohách s jedním správným řešením nebo v úlohách s konečným počtem správných řešení. Správná řešení vždy logicky vyplývají z daných informací v úloze. Je to tedy takové myšlení, při kterém se logicky a algoritmičticky postupuje ke správnému závěru.

Úlohy založené na konvergentním myšlení formují zejména vnímání, rozlišování a poznávání věcí, analýzu a syntézu, indukci a dedukci, paměť a také schopnost aplikace – použití definicí, informací, poznatků v konkrétní situaci při řešení školní úlohy nebo řešení nějakého problému. [1]

Divergentní myšlení

Divergentní myšlení a s ním spojené divergentní operace se naproti tomu využívají v úlohách, při kterých je řešení potřeba hledat, objevovat v různých směrech, tvořit rozličné logické alternativy. Důraz je v nich kladen na rozmanitost, množství a vhodnost odpovědí. Při řešení divergentních úloh vymýšlíme hypotézy, postupy, zvažujeme důsledky, hodnotu, správnost a eleganci řešení, musíme udělat rozhodnutí. Uplatňuje se zde i kritické myšlení a rozhodovací procesy. [4]

Guilford, který upozorňoval na důležitost tvořivosti, tvrdil, že divergentní myšlení je schopnost navrhnout řadu možných řešení daného problému, konkrétně problému, pro nějž existuje jen jedno správné řešení. Samozřejmě, že od tvůrčího činu očekáváme jistou původnost, tzn., že jedinci samému ještě nebyl daný postup znám. I na tom se podílí divergentní myšlení, neboť čím širší okruh možností dokážeme objevit, tím je větší naděje, že jedna z nich bude původní.

Chceme-li zkoumat divergentní myšlení, potřebujeme k tomu zkoušky s otevřeným koncem – zkoušky, kde nejsou stanoveny správné a nesprávné odpovědi. Takové zkoušky mohou být verbální, ale také prostorové nebo dokonce hudební. V každém případě učitel požaduje, aby žáci vymysleli co nejvíce vhodných způsobů, jak vyřešit nějaký předložený problém.

Učitel by měl mít neustále na mysli především to, aby vyhledával příležitosti k povzbuzování divergentního myšlení u svých žáků. Bruner tvrdí, že máme sklon odměňovat pouze „správné“ odpovědi a trestat „nesprávné“. Vede to však k tomu, že děti se nechtějí pokoušet o nová původní řešení problémů, protože když to činí, je pravděpodobnost chyby mnohem větší. Jinými slovy hrají na jistotu. Avšak skok představivosti, volba jiné odpovědi než takové, jaká se očekává, ochota vzít na sebe „objevitelské riziko“ - to od tvůrčího počínání nelze oddělit. Učitel by měl pracovat v ovzduší, kde je takové počínání podněcováno a odměňováno, a ne v ovzduší, kde jsou schvalována pouze opatrná, konvergentní řešení.

Konvergentní myšlení je algoritmické. Vytváří odpovědi, které jsou jednoznačně totožné s tím, co tvoří jejich obsah. Oba druhy myšlení mají však svoji životně důležitou úlohu. Měly by být uplatňovány tak, aby se vzájemně doplňovaly a podporovaly. Neměly by být pokládány v nějakém smyslu za vzájemně vylučující.

[1]

V každém případě je nutno brát ohled na správnost a přesnost, protože tvůrčí výkon zahrnuje verifikaci – hodnocení.

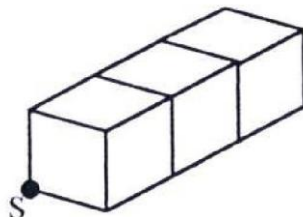
PRAKTICKÁ UKÁZKA: Uplatnění divergentního myšlení

Divergentnímu způsobu řešení úloh je věnován příspěvek *Separované modely Pascalova trojúhelníka* v časopise *Učitel matematiky*, kde se autorka zamýšlí nad možností objevení skrytých vazeb mezi podmínkami zadané úlohy.

S Pascalovým trojúhelníkem a jeho vlastnostmi jsou studenti seznamováni v rámci učiva kombinatoriky na střední škole. Učitel by však měl dát příležitost již žákům v mladším školním věku k tomu, aby vlastnosti trojúhelníka a následně jeho využití při řešení problémů objevili sami. Nové metody řešení problémů pomáhá objevovat heuristické uvažování. Jedním ze základních cílů vyučování matematiky by pak mělo být vést žáka k osvojení tohoto způsobu uvažování. Samozřejmě na tomto místě uvažujeme propedeutickou fázi utváření prvotních představ a vycházíme proto nejprve např. z bludišť, resp. čtvercových, krychlových či jiných typů sítí.

Ukázka problému:

a) Kolik nejkratších cest z bodu *S* vede do všech viditelných vrcholů tří krychlí?



b) Kolik způsobů je možno přečíst slovo *kruh*, *čtverec*?

```

                H
             H U H
          H U R U H
        H U R K R U H
          H U R U H
            H U H
              H

                C
             C E C
          C E R E C
        C E R E R E C
      C E R E V E R E C
    C E R E V T V E R E C
  C E R E V T C T V E R E C
    T V E R E C
      V E R E C
        E R E C
          R E C
            E C
              C
```

Poznámka:

Způsob nalezení počtu všech možných cest ve čtvercových sítích popisuje Kopka. Daný počet je možno matematicky určit použitím kombinatorického vztahu obecně pro $m + n$ prvků a přesunout se tak o úroveň výš - na střední školu.

Úlohy zaměřené na prohledávání čtvercových, resp. kosodélníkových a jiných sítí nevyžadují speciální matematické dovednosti, jsou zajímavé, motivující a je možno využít je např. pro nácvik procházení bludišti. Poskytují mnoho možností na vytváření divergentních úloh, které vyžadují aktivní poznávací činnost, hledání, zkoumání, objevování, vytváření nových strategií a metod řešení a tím vlastně vedou žáka k uplatnění tvořivých myšlenkových schopností a použití heuristických strategií.

2.4 Tvůrčí výkon, tvůrčí práce

Tvůrčí postup je složitý a proměnlivý, takže je možné pouze v hlavních rysech nastínit činnosti, jež mohou tvořivost podněcovat. Tento postup je možné rozdělit do jistých stadií, která různí autoři vymezují celkem podobně.

Perkins charakterizuje tvůrčí výkon pomocí čtyř stadií:

- **Příprava** – soustřeďuje se hlavně na otázku, zda je daný problém vhodný pro zkoumání a k dalšímu zpracování;
- **Inkubace** – o určitém problému se přemítá, často na podvědomé úrovni;
- **Inspirace** – možné řešení či konkrétní nápad náhle vstupuje do mysli;
- **Verifikace** – ověřuje se správnost řešení.

V průběhu stádia *přípravy* tvořivý člověk rozpozná problém jako téma, zkoumá různé možnosti s ním spojené a pak často uvázne. Řešení či přesný postup ho nenapadá, a tak nastupuje období *inkubace*. Během tohoto období často tvořivá osoba celou věc odloží; někdy na minuty někdy na celé roky. Mysl je v tomto období oproštěna od myšlení v logických sledech a tak může volně těkat svou nashromážděnou zásobou poznatků, zkoušet nové obměny a nová přiřazování, až některé z nich dá dobrý smysl a vzkypěním tvůrčího myšlení se vynoří ve vědomé mysli v podobě *osvícení / tvorby*. Stadium *inspirace* je pak následováno *verifikací-hodnocením*. Posléze následuje *uskutečňování*, což je vyměšovací stádium tvůrčího výkonu. Je nutno poznamenat, že období inkubace může často proběhnout velice rychle, zvláště pracujeme-li s látkou velice známou nebo je-li řešený problém velice jednoduchý.

Petty rozděluje tvůrčí výkon do pěti stádií:

- **Inspirace**
Jde o stádium nezaujatého hledání podnětů, námětů, motivů apod. Tento proces je charakterizován spontánností, experimentováním, intuicí, nespoutanou představivostí a riskantní improvizací.

- **Klarifikace**

Smyslem této fáze je vyjasnit si účel a cíl práce. Lze ji vyjádřit otázkou: “Co se pokouším sdělit?”. Při stádiu klarifikace postupuje žák logicky, analyticky a kriticky a zrak má upřený k horizontu.

- **Destilace**

Jde o fázi sebekritické autocenzury, která si žádá chladný rozbor a soudnost, nikoliv spontánní tvorbu myšlenek. Žák by měl být natolik kritický, aby zcela potlačil veškeré nápady a pokusy.

- **Inkubace**

V ideálním případě by mělo být mezi oběma uvedenými fázemi několik dní nečinnosti. Inkubace je prospěšná především po stadiu inspirace a pilné práce nebo v případě, že nastane nějaký problém. Navenek je toto stadium charakterizováno nečinností, mozek žáka by však měl usilovně pracovat.

- **Pilná práce**

Jakmile se žák definitivně rozhodne, co a jak bude dělat, začne své myšlenky rozpracovávat, upravovat a vylepšovat.

Jedním z úkolů učitele během tvůrčí práce je pomáhat žákům při těch fázích, které jim působí největší potíže. Účinnou formu takového zásahu představuje správný výběr činnosti, jejichž pomocí by žák mohl překonat nedostatek nápadů či neschopnost volby, a také *objasňování fází tvůrčího procesu*. Žáci musí vědět, že první myšlenka nemusí být nutně ta nejlepší.

2.5 Tvořivé situace

Tvořivé situace jsou charakteristické tím, že v nich vzniká nějaký tvořivý produkt, přičemž se v nich vyskytují následující prvky: [1], s. 129

- chybějící údaj, věc, prostředek;
- nesprávné údaje, dezinformace, klamné skutečnosti a znaky;
- neuspořádanost struktury, rozlomenost částí, chaos, spor;
- možnost transformace, zdokonalení skutečnosti;
- nerovnováha v systémech člověka a prostředí;
- rozdíl mezi stanoveným cílem, úlohou, ideálem a realitou;
- náhodný činitel vstupující do situace;
- výměna obsahů mezi reálnými a zobrazovanými činiteli.

Tvořivé vyučování vyžaduje, aby učitel vytvářel takové situace a uplatňoval v jednotlivých předmětech takové úlohy, které žákům umožní volněji zacházet s osvojenými poznatky, využívat je v nových kontextech a při řešení nových neznámých problémů.

2.6 Úrovně tvořivosti

Doposud nebyla vypracována jednotná a univerzálně platná kritéria pro hodnocení úrovně tvořivosti a jejích produktů. A. Maslow vyčlenil dvě úrovně tvořivosti:

1. **Sebeaktualizující tvořivost** Tato základní úroveň představuje každodenní, velmi relativní tvořivost, která se odvozuje přímo z osobnosti jedince a projevuje se nespécificky v běžných životních situacích a záležitostech. Pomáhá člověku v jakékoli činnosti procházet životem a udržovat si základní životní spokojenost.
2. **Speciální talentová tvořivost** Druhou, vyšší úrovní je tvořivost spojená s talentem v určité oblasti, činnosti. Pro dosažení této úrovně musí člověk projít stádiem základní seberealizační tvořivosti.

Úrovně tvořivosti byly analyzovány i z jiných hledisek, jako vývojového, z hlediska produktů, podle stupně ocenění produktu. Pro učitele je důležité si uvědomit, že jednotlivé úrovně kontinuálně přecházejí od jedné ke druhé. Učitel tak má možnost poznat a rozvíjet tvořivost žáků na každém stupni a vytvářet pro její rozvoj vhodné podmínky.

Z analýzy definic tvořivosti vyplývá, že se jedná o činnost, **proces**, jehož výsledkem je určitý **produkt**, charakterizovaný znaky novosti a užitečnosti.

Pro generování tvořivých odpovědí, resp. tvořivých produktů jsou významné **tři komponenty tvořivého výkonu** [1]:

- **Dovednosti významné pro danou oblast činnosti** – zahrnují vědomosti, technickou zručnost a specifická nadání, která jsou základní pro vykonávání dané činnosti;
- **Dovednosti významné pro tvořivý výkon** – zahrnují určitý kognitivní styl, aplikaci heuristiky při hledání nových řešení a pracovní styl;
- **Úkolová motivace** – zahrnuje motivační proměnné, které determinují přístup člověka k dané úloze.

PRAKTICKÁ UKÁZKA: Tvořivý produkt

V předmětu *Matematika pro praxi*, který je zaměřen na metody řešení úloh pro studenty učitelství prvního stupně základní školy, dostali studenti zadaný problém, který měli zpracovat z hlediska různých metod řešení, přičemž jedna z metod měla být přímo aplikovatelná ve škole. K prezentaci vyřešeného problému měli využít power-pointu s případným využitím interaktivní tabule. Zadány byly také úlohy (problémy) zaměřené na rozvoj prostorové představivosti. Vlastní prezentace byla doprovázena praktickými ukázkami manipulativních činností – demonstrací, za pomoci zpětného projektoru, i klasické tabule.

Potřebné dovednosti:

- znalost pojmu krychle
- zručnost
- představivost

Motivace:

- předložený obrázek
- využití moderních technologií
- způsob zpracování řešení problému

NÁMĚTY STUDENTŮ UČITELSTVÍ 1. stupně ZŠ:

Manipulativní činnost při řešení problému – rozvoj prostorové představivosti

Použité ilustrační náměty byly převzaty z vytvořených studentských prezentací.

Ukázka 1

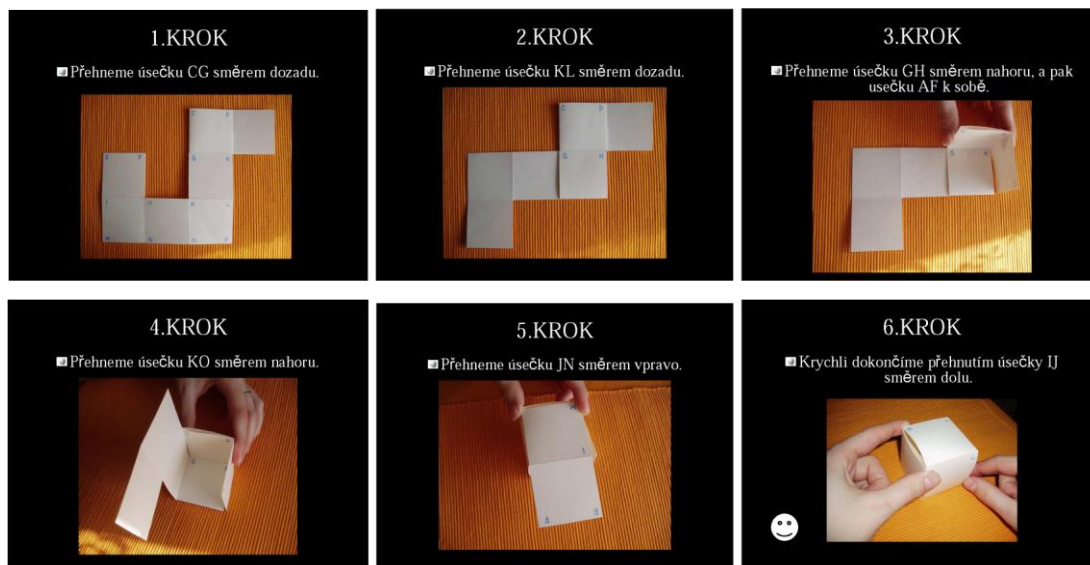


Zadání:

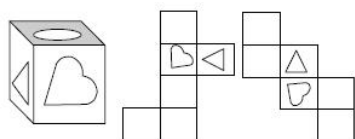
Narýsujte a vystřihněte čtverec ADPM o straně dlouhé 15 cm podle obrázku. Pak prostřihněte čárkovanou úsečku EF a vystřihněte prostřední čtverec.

Dokážete ze zbylých osmi čtverců pouze přehýbáním po vyznačených úsečkách složit model krychle o hraně 5 cm?

Rozfázování řešení problému:



Ukázka 2

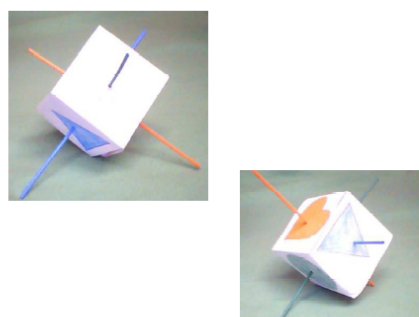


Zadání:

Doplň síť dětské vkládačky

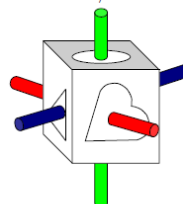
Děravá krychle je provrtána třemi kolmými tunely jdoucími skrz naskrz.

Ukázka rozfázování řešení problému:



1. Provrtání kolmými tunely

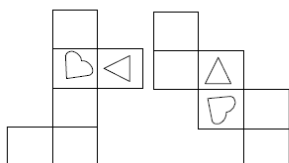
Na modelu papírové krychle si ukážeme provrtání kolmými tunely pomocí barevných brček.



Poznámka: *Za pozitivní motivaci považujeme srovnání kresleného obrázku s fotografií stejné situace.*

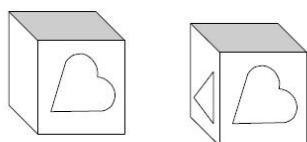
3. Vytvoření sítě

Z papíru si vytvoří děti dvě sítě podle zadání a doplní na ně obrázky podle zadání.



4. Složení sítí do krychle

Děti složí sítě do krychle.



Poznámka: Nafočení procesu skládání (stejně jako v ukázce 1) namísto pouhých instrukcí, jak skládat, pomáhá dětem lépe zvládnout úkol. Učitel samozřejmě souběžně pracuje se žáky, včetně individuální pomoci žákům.

Ukázka 3

Kolik slepíte jehlanů?

Sestrojte na samostatné listy papíru sítě všech možných různých čtyřstěnů, které mají nejvýše dvě hrany (tj. dvě hrany nebo méně) dlouhé 13 cm a zbylé hrany dlouhé 7 cm. Sítě vystříhnete a zkontrolujete, zda z nich lze čtyřstěny skutečně slepit.

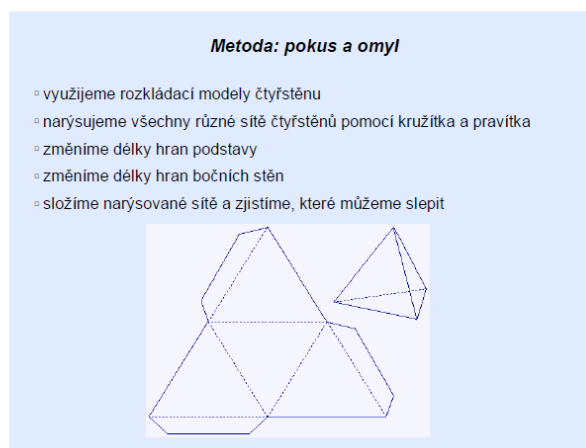
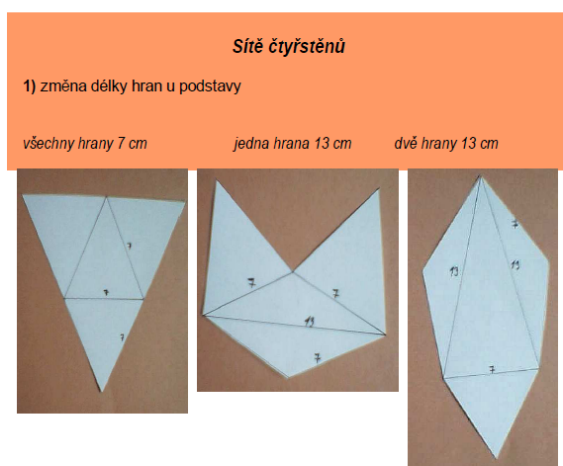


Zadání:

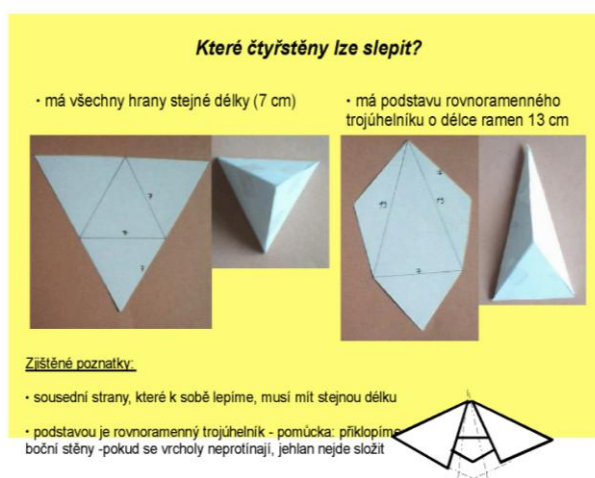
Kolik slepíte jehlanů?

Sestrojte na samostatné listy papíru sítě všech možných různých čtyřstěnů, které mají nejvýše dvě hrany (tj. dvě hrany nebo méně) dlouhé 13 cm a zbylé hrany dlouhé 7 cm. Sítě vystříhnete a zkontrolujete, zda z nich lze čtyřstěny skutečně sestavit.

Poznámka: Úvodní list prezentace obsahuje obrázek jehlanu, který se otáčí – je zde využito animačních prvků pro lepší názornost a představu.



Úroveň tvořivosti produktu se bude měnit v závislosti na úrovni všech složek. Tvořivý produkt je pak možné analyzovat – všeobecně je možné říci, že produkt by měl být především nový, jedinečný, hodnotný, užitečný, pravdivý a sdělitelný druhým. Z hlediska vývoje může být ohraničený nebo otevřený pro další vývoj.



3. ZÁVĚR

Studenty-budoucí učitele matematiky je potřeba na nové konstruktivní pojetí vyučování připravovat, využívat a rozvíjet jejich tvůrčí potenciál, předkládat jim dostatek námětů a příkladů tvořivých aktivit, metod a forem práce. Vést je ke zveřejňování vlastních námětů a vzájemně výměně zkušeností a realizovaných produktů. Jsou to úkoly především pro didaktickou přípravu studentů. Avšak i v odborné matematické přípravě by mělo být učivo předáváno tak, aby použité

metody a formy práce přispívaly k tomuto pojetí, aby docházelo ke zdůraznění aplikací teorie ve vyučovací praxi a k výraznějšímu propojení odborných předmětů s didaktikou matematiky.

Literatura:

- [1] LOKŠOVÁ, I. - LOKŠA, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Portál, Praha 1999. ISBN 80-7178-205-X
- [2] LOKŠOVÁ, I. – PORTÍK, M.: *Pedagogická komunikácia*. Prešov, PdF UJPŠ, 1993.
- [3] MOLNÁR, J.: *Rozvíjení prostorové představivosti (nejen) ve stereometrii*. Olomouc: UP, 2004, 86 s., ISBN 80-244-0927-5.
- [4] PETROVÁ, A.: *Didaktika a tvořivost*. Technická univerzita v Liberci, 1995.
- [5] VOTRUBA, L.: *Výchova studentů k tvůrčí práci*. Praha, 1984.
- [6] ZELINA, M.: *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava, IRIS 1996. ISBN.

Abstrakt:

Příspěvek se zamýšlí nad uplatněním tvořivých prvků ve výuce matematiky zejména s ohledem na motivaci a rozvoj divergentního myšlení v přípravě budoucích učitelů primární školy. I když matematika vyžaduje spíše konvergentní myšlení a algoritmické postupy, tak v primárním vzdělávání, při seznamování se žáků s matematikou, má důležité místo právě divergentní myšlení s různými tvořivými postupy. Východiskem pro přípravu budoucích učitelů jsou závěry z provedených experimentálních šetření týkající se pojetí obtížnosti, řešitelských strategií a motivace. Na konkrétních ukázkách jsou ilustrovány některé náměty pro rozvoj tvořivosti žáků i budoucích učitelů.

Klíčová slova: tvořivost učitele a žáka, tvůrčí přístup, motivace, pedagogická komunikace

Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu Socrates-Comenius No:129572-CP-1-2006 „*Motivate Me*“.

Rozvoj tvořivých projevů žáka

Autor: Jana Příhonská

1. ÚVOD

Práce s obsahem vzdělání, v němž vyniknou metodologické prvky, vede žáky k tomu, že obsah nejen formálně zvládnou, ale dokážou s ním i aktivně pracovat. Schopnost samostatně pracovat a aplikovat osvojené poznatky je jedním z prvních stupňů rozvíjení tvořivých schopností žáků. Jestliže chce učitel realizovat výchovné možnosti obsahu vzdělání z hlediska tvořivého rozvoje žáků, musí vytvářet ve vyučovacím procesu předpoklady, umožňující transformaci učiva do soustavy poznatků, působící na postoje a názory žáků. Učitel by měl vycházet z takového pojetí obsahu vzdělání, při kterém vede žáky k aktivnímu a samostatnému zvládnání vědomostí, činností a dovedností způsobem, při němž dochází zároveň k rozvíjení schopností, motivů a názorů žáka. Bohužel se často setkáváme u učitelů s přístupem zakládajícím se na předávání hotových poznatků a činností, aniž by se učitel sám snažil o to, aby žáci tento obsah přijímali a zpracovávali aktivně.

Rozvíjet schopnosti tvořivých projevů žáků v souladu s klíčovými kompetencemi vymezenými Rámcovým vzdělávacím programem [4], [5] je velice důležité z hlediska schopností učitele porozumět žákovi, resp. jeho myšlenkám. Jako východisko pro přípravu budoucích učitelů z hlediska rozvoje tvořivosti učitele i žáka samotného shledáváme závěry z dílčích provedených šetření v letech 2000–2008, [6] které považujeme za zcela původní a zásadní.

2. VÝCHODISKA PRO PŘÍPRAVU BUDOUCÍCH UČITELŮ

Pojetí obtížnosti

Můžeme uvést základní přehled prvků, které charakterizují žákovo pojetí obtížnosti:

- porozumění úloze – úloha se jeví jako obtížná z hlediska intelektuálního
- užití konkrétní řešitelské strategie
- možné propojení shledaných prvků – žák něco ví, něco ne, něco je dáno; dochází k vzájemnému propojování různých jevů
- úmornost řešení – obtížnost je spojována s úmornou a titěrnou prací, která je časově náročná nebo jen s kvantitou použitých znaků nikoli ve smyslu např.

kombinování různých možností

- evidence řešení – problémem je volba vhodného jazyka k vyjádření vlastních myšlenek

Řešitelské strategie žáků

Strategií budeme v souladu s vymezením tohoto pojmu podle G. Polyi rozumět plán řešitele o tom, jak bude zadaný problém řešit. Proces tvorby strategie obsahuje přinejmenším dvě složky:

- První je mobilizace možností – uvědomění si, jaké strategie přicházejí v daném případě v úvahu.
- Druhou je volba konkrétní strategie.

Volba strategie nemusí být konečná. V průběhu řešení může dojít k její změně. Jaké jsou příčiny změny strategie?

- Použitá strategie nevede k výsledku – vede do slepé uličky. Řešitel začíná téměř od začátku.
- Objevení efektivnější strategie, než je ta, kterou žák právě používá.
- Objevitelská zvědavost.
- Jistá sympatie či antipatie k určitým pojmům, oblastem matematiky či algoritmům řešení.

Následující strategie shledáváme jako klíčové pro nalezení správného řešení zadané úlohy:

- analogie
- pokus–omyl – bývá zčásti kombinována s dalšími prvky, jako např. vyškrtáváním vhodného, předznačením řešení, následným přibližováním po krocích apod.
- cesta „zpět“

Změny v paměťové sféře žáka v delším časovém horizontu

Řešitelská strategie, resp. její volba se v průběhu určitého časového horizontu mění a vyvíjí. Žák využívá dřívějších zkušeností a způsob řešení v mnoha případech vylepšuje. Toto se odráží v:

- procesní evidenci řešení problému
- snaze o dobrou komunikaci – barevné prvky v řešení, zvýrazňování, snaha

o srozumitelnost v řešení (přesné překreslování obrázků, grafů)

Uvedené změny jsou však v mnoha případech odvislé od způsobu komunikace učitele se žákem a hodnocením jeho řešení.

Dynamismus motivace

V průběhu jednotlivých experimentálních šetření se objevil fenomén, který se jeví jako smysluplný a zajímavý z hlediska orientace intelektuální činnosti dítěte – dynamismus motivace. Na základě rozboru žákovských řešení je zřejmé, že:

- pro žáky je ve většině případů klíčové dosažení cíle, resp. řešení úlohy či problému; žáci setrvávají u problému jen dobu nezbytně nutnou k jeho vyřešení;
- žáci nepovažují za problém či úlohu tu, která nemá řešení;
- zadávané úlohy je třeba volit přiměřeně náročné a jejich obtížnost pozvolna stupňovat – žáci ztrácejí zájem řešit úlohy, které jsou z jejich pohledu jednoduché, jejichž řešení vidí ihned;
- pro žáky je důležitá přehlednost a dobrá orientace v úloze. Obrázky je nutno malovat (resp. předkládat) dostatečně velké. Dobrou orientaci v úloze umožňují i barevné prvky;
- příliš včasná rada i zásah učitele do řešení žáka ovlivní volbu řešitelské strategie.

3. TVOŘIVÝ PŘÍSTUP PŘI ROZVOJI LOGICKÉHO MYŠLENÍ

Jedním z důležitých aspektů současného vyučování matematice v dnešní době, kdy je matematika vyučována na základě rámcového vzdělávacího programu „**Matematika a její aplikace**“, je neustále překonávat formalismus ve výuce, tj. neorientovat se pouze na memorování naučených početních spojů, vzorců a algoritmů, ale též rozvíjet myšlení žáků a studentů a současně procvičovat jejich logické uvažování, a to již na 1. stupni ZŠ.

Myšlení je nejvyšší forma aktuálního obrazu objektivní skutečnosti, spočívající v cílevědomém, zprostředkovaném a zobecněném poznávání podstatných souvislostí a vztahů předmětu subjektem, ve vytváření nových idejí, v předvídání událostí a činů lidí. Myšlení vzniká a realizuje se v procesu kladení a řešení praktických i teoretických problémů. [3] Opírá se o smyslovou zkušenost, avšak na

rozdíl od smyslového obrazu jeho výsledky přepracovává, poskytuje možnost získávat poznatky o takových vlastnostech a vztazích předmětů, jež jsou bezprostřednímu smyslovému poznání nedostupné.

Úroveň myšlení ovlivňují následující vlastnosti myšlení: [1]

- **kritičnost myšlení** – znamená pečlivě zvážit obsah pojmů, se kterými budeme operovat, kriticky posoudit, zda zvolený způsob řešení je nejvhodnější a umožní objektivní úsudek;
- **pružnost myšlení** – projevuje se snahou opustit při řešení úlohy neúčinnou realizaci a hledat nový způsob, zvláště při změně podmínek a nové situace;
- **šíře myšlení** – předpokládá schopnost na základě dostatečných informací vidět četnější možnosti řešení a případně i důsledky, které z nich vyplývají;
- **rychlost myšlení** – závisí na schopnosti pohotově vybrat ze zásoby paměťového systému údaje zajišťující správné a logické myšlení.

Proces myšlení se opírá o určité myšlenkové operace. K základním operacím myšlení patří *srovnávání* a *analogie* (podobnost), *rozlišování*, *generalizace* (zevšeobecnění) a *abstrakce* (myšlenková činnost, při níž se cestou analýzy určitých jevů či pojmů vytvářejí obecné poznatky).

Schopnost provádět logicko-matematické operace se objevuje již při nejobecnější činnosti v kojeneckém věku a postupně se rozvíjí v prvním a druhém desetiletí života, až obsáhne poměrně velký počet nervových center, která pracují ve vzájemné shodě. I když dojde k poškození některého centra, logicko-matematické myšlení to většinou nezasáhne. Bližší vymezení a vysvětlení psychologických záležitostí logicko-matematického myšlení a schopností můžeme nalézt v rozsáhlém díle Jeana Piageta.

3.1 Jak rozvíjet logické myšlení

K rozvoji logického myšlení lze s výhodou využít kombinatorických problémů. Kombinatorické problémy mohou řešit žáci již od útlého věku bez hlubších znalostí kombinatorických vztahů a pojmů. Vystačí si ve většině případů s kombinatorickým pravidlem součtu a součinu. Následující příklad ilustruje využití zmíněných pravidel.

Příklad 1: Kolik existuje dvojčiferných přirozených čísel takových, v nichž se nevyskytuje stejná číslice?

Řešení 1a:

Určíme, kolik existuje dvojčiferných čísel a poté z nich vyloučíme ta čísla, v nichž se vyskytuje stejná číslice (to jsou čísla 11, 22, 33, 44, 55, 66, 77, 88 a 99).

Dvojčiferná čísla jsou od 10 do 99, takže jich je 90 (vzali jsme čísla 1 až 99, těch je 99, a odečetli jsme 9 jednociferných čísel: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 a 9). Nyní od našich 90 dvojčiferných čísel odečteme dalších 9 (to jsou čísla 11, 22, ..., 99) a dostáváme výsledek:

$$90 - 9 = 81$$

Poznámka 1

U prvního řešení lze vyzorovat **kombinatorické pravidlo součtu** (viz Kap. 1.1). Množina je soubor nějakých objektů, například čísel. Pod množinou A_1 si tedy můžeme představit všechna jednociferná čísla. Počet prvků této množiny je $n_1 = 9$ (čísla 1 až 9 – nulu nepočítáme). Pod množinou A_2 si můžeme představit třeba množinu všech dvojčiferných čísel. Počet prvků A_2 je $n_2 = 90$ (čísla 10 až 99). Znak \cup znamená sjednocení množin, čímž vzniká další množina. Takže množina $A_1 \cup A_2$ je množina všech dvoj nebo jednociferných čísel. Pro počet jejích prvků 99 (čísla 1 až 99) platí $99 = 90 + 9$, a to je právě kombinatorické pravidlo součtu.

Poznámka 2

V našem případě požadujeme, aby se cifry neopakovaly. Uvažujeme tedy, že A_2 je sjednocení např. množiny $B_1 \cup B_2$, kde B_1 je množina {11, 22, ..., 99} a množina B_2 je množina všech dvojčiferných čísel s různými číslicemi.

Řešení 1b:

Položme si otázku: kolika různými číslicemi může takové dvojčiferné číslo začínat? Zřejmě devíti číslicemi (jsou to 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 a 9). A kolika může pokračovat? Mohlo by sice pokračovat deseti číslicemi (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 a 9), ale pokud chceme jen čísla, ve kterých se neopakují číslice, můžeme použít všechny číslice kromě té, která je na prvním místě. Použít tedy můžeme 9 číslic.

Celkový počet dvojciferných čísel je:

$$9 \cdot 9 = 81$$

Poznámka 3

Z druhého řešení můžeme vypočítat **kombinatorické pravidlo součinu**. Chceme vytvořit uspořádanou k -tici (dvojici, trojici, čtveřici, pěti, ...). Pro první člen máme na výběr z n_1 prvků, pro druhý z n_2 prvků atd., pro k -tý z n_k prvků. Počet všech možných uspořádaných k -tic je roven součinu $n_1 \cdot n_2 \cdot \dots \cdot n_k$.

Vysvětlení: V našem příkladu jsme chtěli vytvořit uspořádanou dvojici ($k = 2$). Pro první cifru jsme měli na výběr z devíti číslic, pro druhou cifru také z devíti. Takže celkový počet takových uspořádaných dvojic je $9 \cdot 9 = 81$.

Poznámka 4

Uvedená kombinatorická „pravidla“ jsou v podstatě definicemi sčítání, resp. násobení, kardinálních čísel (či jejich důsledky) aplikované na konečné množiny.

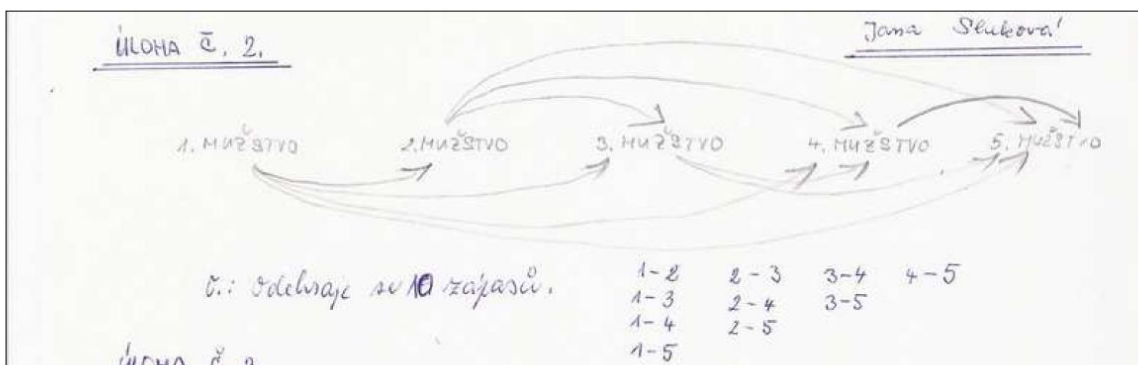
V řešení žáků můžeme vysledovat celou řadu dalších řešitelských strategií, např.:

- grafické znázornění
- výpis všech možností
- tabulková schémata
- zmíněná kombinatorická pravidla součtu a součinu
- logický strom možností

3.2 Ilustrace žákovských řešení

Využívání různých řešitelských strategií žáků, které zmiňujeme v kap. 3.1, můžeme ilustrovat na následujících ukázkách. Je zřejmé, že žáci často různé řešitelské strategie kombinují.

Ukázka 1: grafické řešení, tabulkové schéma, kombinatorické pravidlo součtu



Ukázka 2: tabulkové schéma

	1	2	3	4	5
1	X
2	.	X	.	.	.
3	.	.	X	.	.
4	.	.	.	X	.
5	X

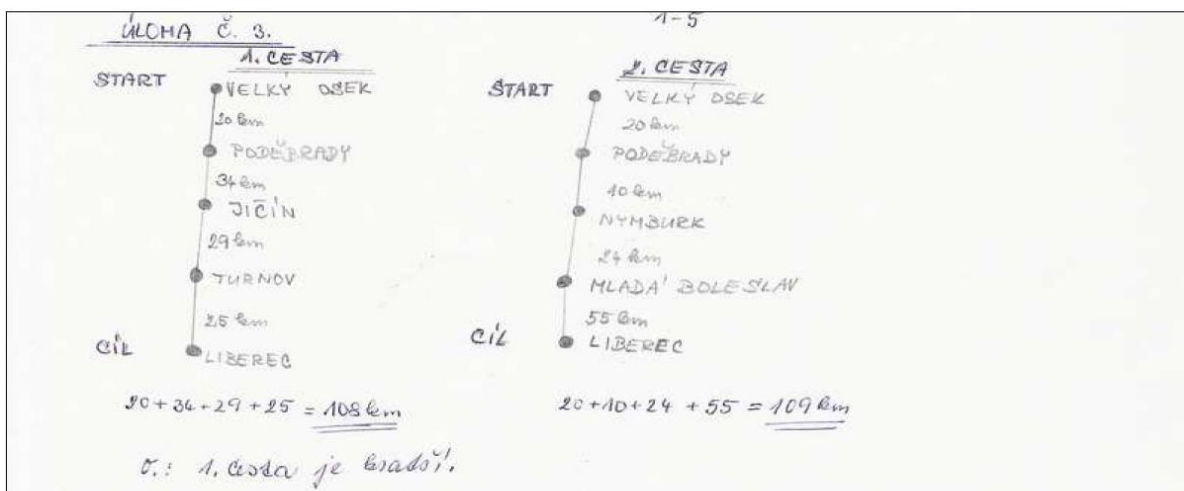
$20 : 2 = 10$

V turnaji se bude muset odehrát 10 zápasů

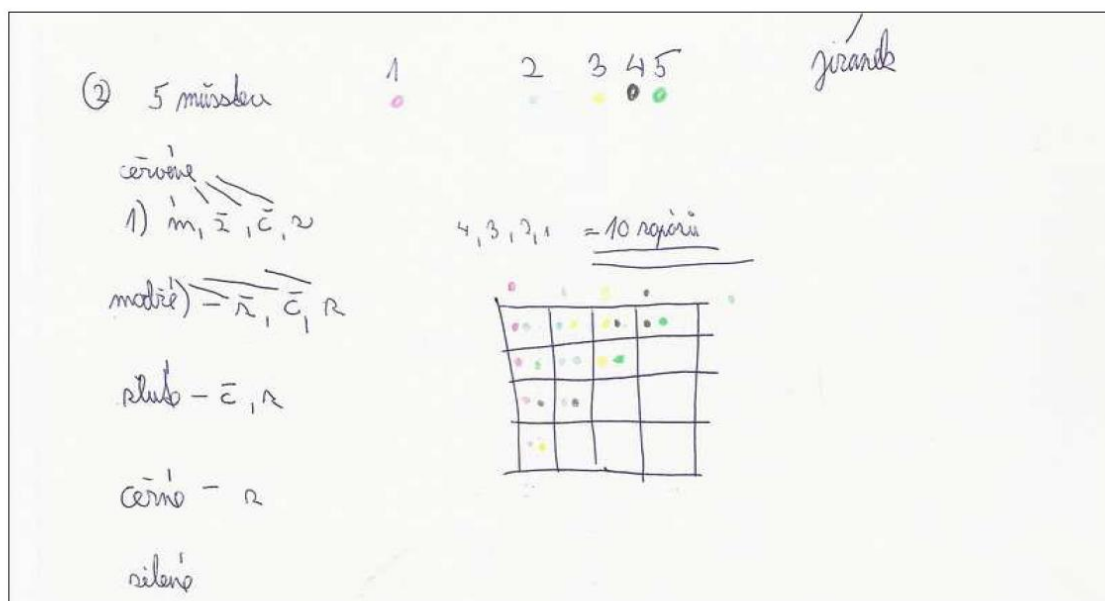
Ukázka 3: logický strom řešení

1. Zapiš všechna dvojčíferná čísla, která můžeš složit z číslic 3, 5, 7. Číslice se nesmí v jednotlivých číslech opakovat.
- 3 ↙ 5 35
 ↘ 7 37
- 5 ↙ 3 53
 ↘ 7 57
- 7 ↙ 5 75
 ↘ 3 73

Ukázka 4: tabulkové schéma, logický strom řešení, výpis všech možností, kombinatorické pravidlo součtu a součinu, logická úvaha



Ukázka 5: tabulkové schéma v kombinaci s výčtem všech možností, logický strom řešení











3.3 Ukázka námětů studentů – budoucích učitelů k rozvoji logického, resp. kombinatorického myšlení

Následující náměty jsou převzaty ze seminárních prací studentů učitelství pro 1. stupeň FP Technické univerzity v Liberci. Jedná se o zpracování kombinatorických problémů s využitím prezentačního softwaru. Pozornost je věnována zejména

motivačním prvkům (námět, způsob zpracování, ilustrace řešení) a rozfázování řešení s cílem rozvíjet tvořivé náměty řešení u žáků.

Ukázka 6


<p>V květinářství měli pet druhů květin:</p>	
ruže	
tulipány	
gerbery	
lilie	
kaly	

<p>Zákazník si prál uvázat kytici ze tří květin.</p> <p>A) Jaká je pravděpodobnost, že v kytici bude ruže? </p> <p>B) Jaká je pravděpodobnost, že v kytici nebude kombinace tulipánu s gerberou? </p> <p>C) Jaká je pravděpodobnost, že v kytici bude ruže s kalou nebo ruže s lilí? </p>
--

Komentář

Text je jasně propojen s fotografiemi, které provázejí celé další řešení. Jednotlivé možnosti jsou jednak vypisovány a jednak následuje i obrázek. Důležitou roli zde hraje právě názornost a motivace.


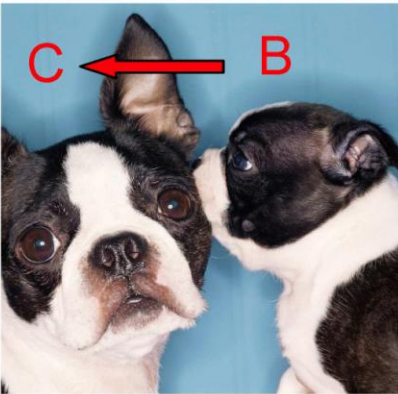
Ukázka 7 – zadání a část řešení

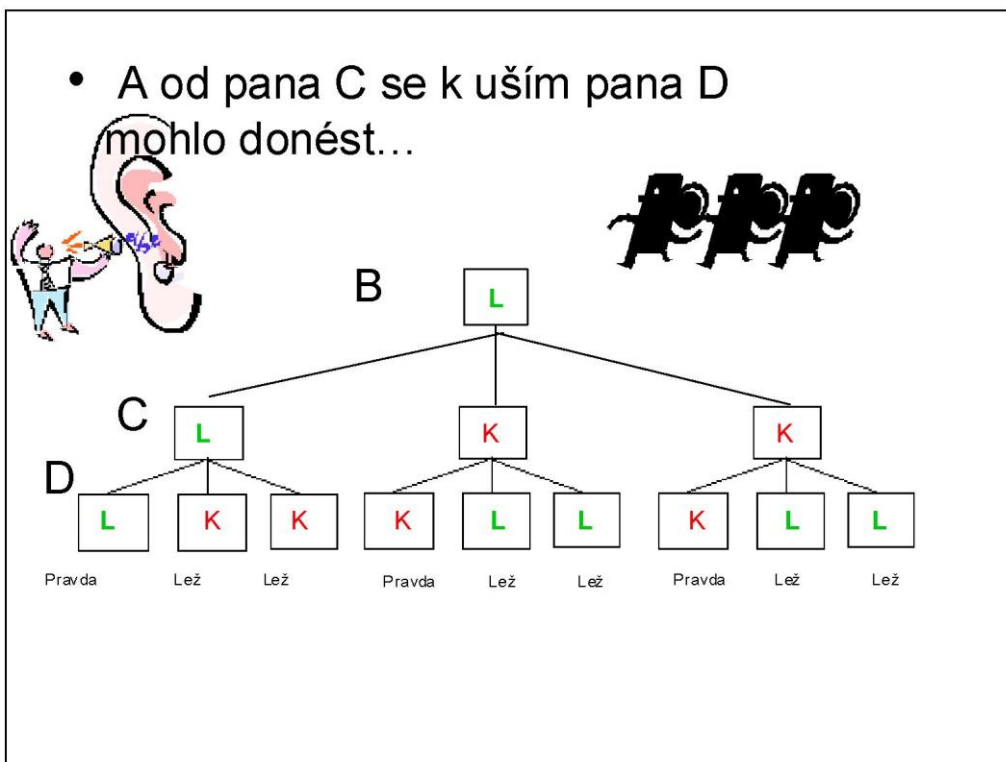
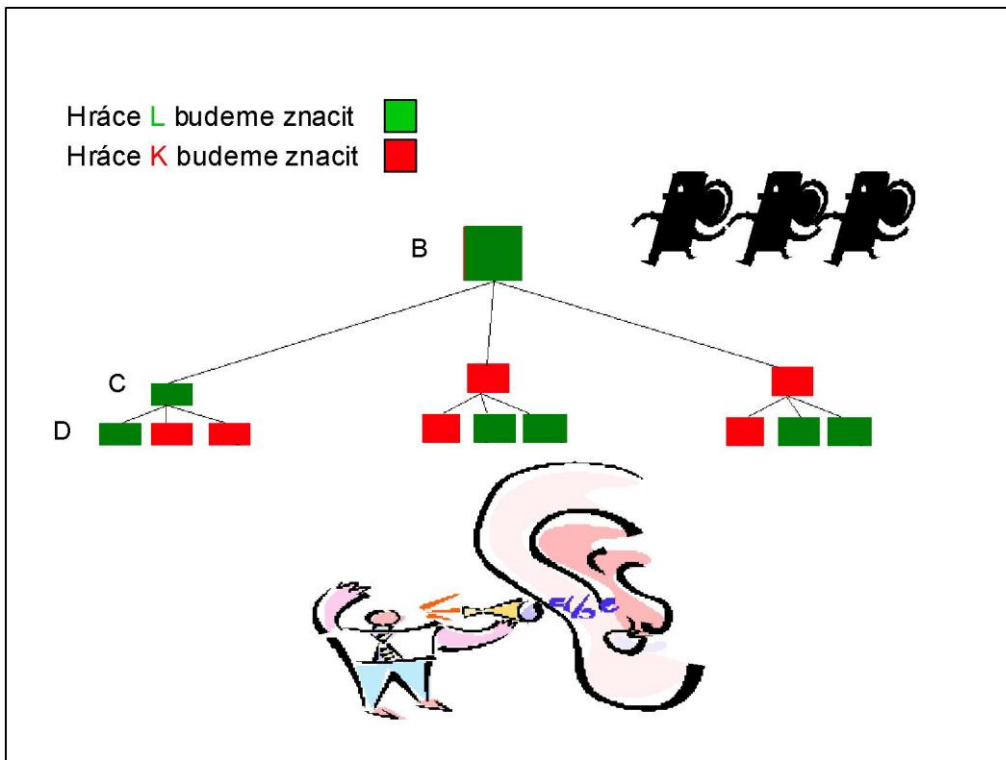
Každý z pěti hráčů B,C,D,E,F říká pravdu právě v jednom ze tří případů. 

Lhář B se jako první z nich dozví, který z finalistů K,L se stal vítězem tenisového poháru (ostatní znají pouze oba finalisty).

B sdělí tuto zprávu C, ten ji oznámí D, D ji předá E a E ji sdělí F.

Jaká je pravděpodobnost, že F se dozví pravdu?



Komentář

V řešení je zřejmý plynulý přechod od pouhého barevného značení, resp. od obrázkového jazyka, k symbolickému zápisu, který je též barevně zvýrazněný

v souladu s předcházejícím zápisem. V obou zápisech se jedná o jistý typ kódování, který představuje konkrétní formu vyjádření myšlenek (blíže [6]).

Při řešení kombinatorických problémů a na ně navazujících problémů z pravděpodobnosti, které rozvoj logického myšlení významně podporují, je kladen důraz na správné a jednoduché usuzování. Logický úsudek, jinými slovy, logická úvaha je velice účinnou strategií při řešení úloh. Je používána účinně většinou vždy s jinými strategiemi řešení. Používá se na dosažení platného závěru ze série tvrzení. Uvedeme příklad problémů, které lze řešit pouhou logickou úvahou bez využití hlubších znalostí z kombinatoriky.

PRAKTICKÁ UKÁZKA

P1 *V obchodě měli 5 druhů lízátek. Kolika způsoby mohla Katka koupit 3 lízátko?*

Řešení: Lízátko si označíme **A, B, C, D, E**.

	A	A	A
	B	B	B
1. Vybereme jen jeden druh. Protože máme 5 druhů lízátek	.	.	.
(A, B, C, D, E), je 5 možností výběru:	:	:	:
	E	E	E

2. Dva druhy budou stejné a třetí jiný. Dvě lízátko jsou stejná a to třetí vybíráme ze čtyř zbylých druhů lízátek. Místo A zvolíme B a další čtyři možnosti, druhů je pět, celkem tedy $4 \cdot 5 = 20$ možností

A	A	B	B	B	A	...
		C			C	
		D			D	
		E			E	

3. Každé lízátko je jiné. Vypíšeme všechny možné případy. První – A, B, C; druhý – necháme A, B a dáme D;...

A	B	C
A	C	D
A	D	E
B	C	D
B	D	E
C	D	E

Celkový počet možností: $5 + 20 + 10 = 35$.

P2 *Určete počet anagramů, které lze získat z písmen slova ACONCAGUA (nejvyšší hora Jižní Ameriky).*

Řešení: Metoda výpisu všech možností není vhodná pro větší počet prvků. Proto tento příklad vyřešíme logickou úvahou.

Slovo ACONCAGUA má 9 písmen: $3 \times A$, $2 \times C$, ostatní písmena jsou po jednom. Vezmeme v úvahu, že žádné písmeno se neopakuje. Na prvním místo vybíráme jedno písmeno z 9 možností, na druhé místo z 8 možností, na třetí místo ze 7 možností atd. Užitím kombinatorického pravidla součinu dostaneme 362 880 možností. Uvažujme nyní A, které se opakuje třikrát. Zvolíme $A = A_1 = A_2 = A_3$. V Tab. P1 jsou vybrané dvě možnosti, na kterých je vidět, že anagram se nezmění. Užitím kombinatorického pravidla součinu zjistíme, že těchto možností je celkem 6: na první místo vybíráme ze tří možností (A_1, A_2, A_3) na druhé ze dvou a na třetí zůstane jedna možnost, tj. $3 \cdot 2 \cdot 1 = 6$ možností. Proto součet 362 880 vydělíme 6 a získáme 60 480 anagramů. Stejnou úvahu provedeme pro C, které se ve slově opakuje dvakrát.

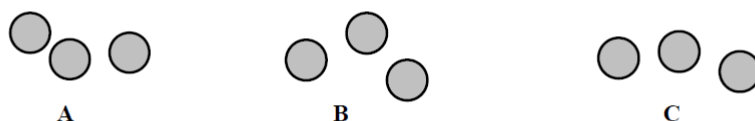
Tab. P2: AAA

A_1	A_1	A_3	C	C	N	O	G	U
A_3	A_2	A_1	C	C	N	O	G	U
...								

Podobně L. Gerová [1] uvádí úlohu:

P3 *Ve skupině 9 mincí osm váží stejně a devátá je těžší. Na pohled jsou mince stejné. Použitím miskových vah určete nejmenší počet vážení potřebných na označení těžší mince.*

Řešení: Rozdělíme mince do tří skupin po třech. Označme je písmeny A, B, C dle následujícího obrázku.



Vybereme si dvě skupiny, např. A, B a zvážíme je. Pokud jsou v rovnováze, těžší mince je ve skupině C. Vybereme tedy ze skupiny C 2 mince. Pokud jsou v rovnováze, zbylá je ta těžší. Pokud nejsou v rovnováze, těžší mince je označená váhami. Jestliže skupiny A, B nejsou v rovnováze, je jedna skupina těžší. Z té vybereme dvě mince a zopakujeme postup popsany pro skupinu C.

4. ZÁVĚR

Je zřejmé, že tradiční transmisivní pojetí vyučování s předáváním hotových poznatků učitelem je potřeba měnit na spíše konstruktivní pojetí, kdy se poznatků na základě učitelem navozené příznivé situace zmocňují samotní žáci. Toto pojetí více respektuje individuální zvláštnosti jednotlivých žáků, lépe je motivuje a aktivizuje. Proto vystupuje do popředí potřeba tvořivého přístupu učitele, vytváření příznivého učebního klimatu a rozvíjení samostatnosti a tvořivosti žáků. Zejména je však potřeba studenty učitelství připravit tak, aby byli sami schopni tvořivé schopnosti rozvíjet a následně využívat své náměty v pedagogické praxi.

Literatura:

- [1] GEROVÁ, L.: *Príprava žiakov so záujmom o matematiku na 1. stupni základní školy*. Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica, 2007. ISBN 978-80-8083-470-8.
- [2] LOKŠOVÁ, I. - LOKŠA, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Portál, Praha 1999. ISBN 80-7367-176-X

- [3] MELICHAR, J.: *Matematika a její aplikace-Utváření a rozvoj klíčových kompetencí*. [Projekt ESF.] Pedagogické centrum Ústí nad Labem, o.p.s. 2007.
- [4] MOLNÁR, J.: *O klíčových kompetencích ve vyučování matematiky*. Technológia vzdelávania roč. XX, č. 9/2007, str. 15-17. ISSN 1335-003-X.
- [5] MOLNÁR, J.: *Ke klíčovým kompetencím v učebnicích matematiky pro ZŠ*. In: setkání českých matematiků z všech typů škol. Srní: JČMF, 2004, ISBN 80-86843-01-7.
- [6] PŘÍHONSKÁ, J.: *Graf jako nástroj porozumění matematickým myšlenkám (didaktická analýza)*. [Disertační práce.], PedF UK Praha, 2004. 147 s.

Abstrakt:

Příspěvek je věnován problematice rozboru žákovských řešení a jejich využití k porozumění matematickým myšlenkám žáka. Zamýšlí se nad analýzou procesů uchopování a strukturování různých matematických situací a uplatněním tvořivých prvků ve výuce matematiky pro rozvoj logického myšlení žáka. Závěry z provedených experimentálních šetření týkající se pojetí obtížnosti, řešitelských strategií a motivace se staly východiskem pro přípravu budoucích učitelů.

Klíčová slova: tvořivost učitele, řešitelské strategie žáků, logické myšlení

Modelování řečové produkce

Autor: Martin Lachout

1. Úvod

Lidská řeč je spolu se schopností logického myšlení jednou z nejúžasnějších schopností tvora zvaného homo sapiens. Řeč pro nás ale přitom vlastně představuje jakousi pomyslnou kostru myšlení. Mnozí vědci dokonce zastávají názor, že by myšlení nebylo bez řeči vůbec realizovatelné (srov. např. Vygotskij, 1971).

S řečí jsme konfrontováni nejen ve svém osobním, ale i v každodenním profesním životě. Z lingvistického hlediska o ní víme mnohé, ale zamysleli jsme se někdy také nad tím, jak vlastně samotný proces řečové produkce probíhá? Jedná se o proces, který si uvědomujeme ve všech jeho fázích, nebo jsou některé jeho fáze naším vědomím neovlivnitelné? Lze do jeho průběhu libovolně zasáhnout a ovlivnit tak jeho výslednou podobu nebo se jedná o proces uzavřený, tvořený automaticky?

Výzkum produkce a percepce lidské řeči se začal systematicky a intenzivně rozvíjet teprve na počátku 19. století, kdy byla na základě diagnostikovaných řečových poruch, tzv. afázií, popsána dvě mozková centra, Brocovo a Wernikovo, zodpovědná za tvorbu a zpracování řeči. Současná neurologie a neuropsychologie však již prokázaly, že se na produkci a percepci řeči nepodílí pouze tato dvě zmiňovaná centra, nýbrž podstatně rozsáhlejší, vzájemně propojené mozkové oblasti. Zkoumáním cerebrálních (mozkových) oblastí se zabývá interdisciplinární obor *neurolingvistika*. Výzkumu lidské řeči se však věnuje i další interdisciplinární obor, a sice *psycholingvistika*. Ta se mj. pokouší vytvořit např. modely procesů, které by demonstrovaly celý průběh řečové produkce počínaje stanovením řečového záměru až po finální produkci výpovědi.

Řeč jako prostředek mezilidské komunikace plní vedle své komunikativní funkce i funkci kognitivní, je tedy symbolickým procesem, s jehož pomocí provádíme své myšlenkové operace. Zkoumání této kognitivní funkce, zejména pak specifikace abstraktních jazykových zákonitostí, které si osvojujeme a používáme nevědomě, je předmětem zájmu lingvistiky. Lingvistické analýzy popisují na jedné straně tvary jazykových jednotek, tzn. jejich gramatickou strukturu, na straně druhé pak jejich význam, tedy jejich strukturu sémantickou. Mentální systém, který umožňuje realizaci

skutečného používání jazyka, je pak předmětem zkoumání interdisciplinárního oboru psycholingvistiky. Lingvistické analýzy jazykových rovin nezahrnují žádné modality inputu (z *angl. vstup*) ani outputu (z *angl. výstup*), ty jsou zkoumány právě v rámci psycholingvistických výzkumů zaměřených na receptivní a produktivní zpracování řeči. Výzkumy zaměřené na receptivní zpracování řeči si kladou otázky, jakým způsobem je lidským vědomím vnímána souvislá promluva, jak je možné z ní vydělit jednotlivé fonémy, slabiky, morfémy a jejich význam, větné struktury nebo smysl celých vět. Klíčové otázky se týkají zejména charakteristiky různých úrovní zpracování a jejich vzájemné interakce. V případě řečové produkce se zkoumání zaměřuje na to, jakým způsobem jsou plánovány a koncipovány myšlenkové obsahy, aby poté bylo možné vyjádřit je pomocí gramatického *kódování* ve formě vět, fonologicky je realizovat a nakonec je v poslední fázi i artikulovat. Lidská řečová komunikace představuje komplexní proces (srov. Nebeská, 1992). Ten v sobě zahrnuje na jedné straně jevy, které můžeme pozorovat na základě zkoumání, na straně druhé i jevy, které přímo pozorovat nemůžeme. Řečová komunikace se skládá z jednotlivých dílčích procesů, které jsou podmíněny uskutečněním nebo splněním některých z podmínek, faktorů. Jedná se v zásadě o dva procesy. Z hlediska mluvčího jde o proces kódování, tedy o převod myšlenky, informace do společného a oběma, tj. mluvčímu i posluchači, srozumitelného, resp. přijatelného kódu. Této myšlence předchází komunikativní záměr mluvčího a jeho motivace.

Z hlediska posluchače se jedná o opačný proces, o proces *dekódování*, tzn. o rozšifrování daného jazykového kódu. Faktory ovlivňující komunikaci jsou rovněž dva: *kvalita prostupnosti kanálu* (například šum při telefonování a snížení prostupnosti) a *sdílený stupeň znalosti* užívaného jazyka. Úspěšné kódování a dekódování je umožněno pouze na základě znalostí společného jazykového systému – jazykového kódu (srov. Wode, 1993).

Řečová komunikace probíhá bipolárně. Jedná se o složitě strukturovaný soubor jevů, za jehož jádro se považuje:

- *produkce řeči*
- *percepce řeči*
- *společenská hlediska řečové komunikace*
- *mentální předpoklady řečové komunikace*
- *text jako výsledek produkce řeči i jako východisko její percepce*

- *situační, mentální a jazykové činitele řečové komunikace*
- *normy stanovené pro komunikaci* (Nebeská, 1992, 41).

Klíčovými složkami řečové komunikace jsou především *řečová produkce* a *řečová percepce* (srov. Čermák, 2001), které si zde přiblížíme.

Produkce promluvy je celkovým výsledkem spojení dílčích výsledků řady psychických a jazykových operací, jež se opírají o provedení dílčích analýz tématu, možností, způsobů a forem, které má mluvčí k dispozici. Produkce promluvy je na svém počátku motivována záměrem produktora, kdy je jeho myšlenka převedena pomocí slov a gramatických pravidel v artikulační (v případě mluvení) nebo grafomotorický (v případě psaní) mechanismus. Výsledek tohoto procesu, tzv. output, představuje tedy ve své finální podobě sled grafematických resp. akustických znaků.

V případě řečové percepce se jedná o sensorický příjem inputu parolové formy promluvy ve formě akustických nebo vizuálních signálů, které v našem vědomí porovnáváme s již existujícími a v mozku uloženými informacemi (s inventářem fonémů, grafémů, slov...), jimž je pomocí osvojených gramatických pravidel přiřazen význam. Výsledkem tohoto procesu je poté opět tzv. koncept, tedy myšlenka.

Modul, který tento proces uvádí, je označován jako procesor. Procesor pro zpracování řeči operuje s již existujícími jazykovými vědomostmi. Tyto jazykové vědomosti se skládají na jedné straně ze znalostí lexikálních, tzn. ze slov uložených v našem mentálním lexikonu, a na straně druhé ze znalostí gramatických, které si můžeme představit jako jakousi sbírku pravidel.

V rámci řečové percepce rozlišujeme *rozpoznávání slov*, tedy rozpoznávání vyslechnutých nebo přečtených slov a *zpracování vět*.

Při zpracování řeči je vyslechnuté nebo přečtené větě přiřazena syntaktická struktura, která umožňuje odhadnout význam celé věty. Jak důležitá je pro interpretaci výpovědi syntaktická, případně fonetická analýza, je dobře patrné na víceznačných větách jako např.:

V Srbsku shořel autobus českých turistů.

Pachatel znásilnění v Morkovicích uniká.

Kořata sežraly myši. – zde je víceznačnost způsobena gramatickou chybou.

Pokousaný policista podnapilým cyklistou. (nadpis z novin)

Spánek zavinil oheň.

Zabýváme-li se zkoumáním zpracování řeči, měli bychom se nejprve zamyslet nad následujícími aspekty: primárně je potřeba si uvědomit, zda se jedná právě o produkci nebo percepci řeči. Kromě toho musíme rozlišovat, na které z lingvistických rovin se budeme pohybovat: fonologie, prozódie, sémantika, pragmatika, syntax, morfologie.

V této kapitole se dále zaměříme především na řečovou produkci, která žákům (studentům) způsobuje, spolu s percepcí mluveného projevu, nezřídka nemalé obtíže, a to i přesto, že disponují kvalitními lingvistickými znalostmi.

Řečová produkce (dle F. de Saussura *parole*) představuje komplexní proces, jehož output, tedy konkrétní projev, je podřízen značným individuálním vlivům. Tak mají například velikost a stav artikulačních orgánů, ale i kontext, v němž je promluva realizována, zásadní vliv na celou produkci artikulované promluvy. Jednu a tutéž promluvu můžeme totiž zašeptat, zakřičet nebo zahuhňat. Produkovaná promluva bude stále tatáž, lišit se bude pouze její akustický output.

Každá produkce tedy představuje složitou přeměnu nalezeného či zvoleného slova respektive pojmenování v základním tvaru – tedy lemmatu – do tvaru textového (tj. tvaru upraveného pod vlivem flexe), vyhovujícího daným podmínkám a potřebám, a tedy mj. i přechod od identifikace základního pojmenování k jeho zasazení do celkové struktury promluvy. Tento proces v sobě zahrnuje mimo jiné také přechod od významu ke smyslu a od lemmatu k plně gramatickému tvaru.

Především v souvislosti s jazykovým pojmenováním můžeme uvést zejména dvě ze základních psychických činností, které nacházejí svůj význam i v jazykovém výrazu, *klasifikaci a kvalifikaci*.

Klasifikací rozumíme zařazování nových skutečností do některé třídy nebo k některému typu. Klasifikace má převážně objektivní povahu, opřenou o širokou konvenci a konsenzus.

Naproti tomu kvalifikace, je povahy subjektivní a většinou individuální. Oba procesy se však promítají vedle aktuálního textového výrazu mluvčího i do systémových distinkcí jazyka, srov. užití členů v němčině nebo angličtině, téma – réma v aktuálním členění, denotace – konotace apod.

Produkce promluvy z hlediska vztahu k motivaci promluvy, resp. její intenci (která může být především volní nebo emocionální), je tedy věcí čistě psychologickou. Psycholingvistickou se stává až ve fázi selekce, výběru nejazykových pojmenování

(ta musí odpovídat možnostem jazykové segmentace světa kolem mluvčího), popř. ve fázi organizace textu podle aktuálnosti, důrazu apod. (plánování).

Z tohoto hlediska mluvíme o třech fázích produkce jazyka: o *konceptualizaci, formulaci a artikulaci* (srov. Levelt, 1989; Dietrich, 2007), o nichž pojednáme později.

Abychom mohli vůbec nějakou promluvu vytvořit, musíme nejprve převést nelingvistickou myšlenkovou reprezentaci do reprezentace artikulační. Za tímto účelem musíme vybrat vhodná slova, ta v jednotlivých lingvistických rovinách upravit podle pravidel osvojené gramatiky a dané formy nakonec převést do akusticko-motorické podoby. Při řečové produkci probíhá ve velmi rychlém sledu řada dílčích procesů. Tyto dílčí procesy však zatím není stále možné pozorovat přímo. Proto je při psycholingvistických výzkumech testování konkrétních dílčích tezí ve srovnání s testováním percepce řeči daleko složitější, mnohdy dokonce až nemožné. U percepce řeči je cíl, tedy samotná promluva, která má být interpretována, předem stanoven. Pronesu-li například větu: *Student čte knihu* – mohu si jako recipient k této větě vytvořit řadu mentálních reprezentací – *Student čte. Student čte skriptu, čímž se učí. Student sedí a čte. Student drží knihu a čte. Mladík je zabrán do četby knihy...atd.*

U řečové produkce naopak nikdy nelze předem předpovědět, která promluva bude ve kterém kontextu pronesena. Možnost nahlédnout do dílčích procesů nám umožňují přeroknutí, která bývají mnohdy předmětem psycholingvistických zkoumání. Budeme-li pozorněji vnímat promluvy, které byly proneseny v naší přítomnosti, zjistíme, že k přeroknutím dochází daleko častěji, než bychom původně předpokládali.

Vzhledem k tomu, že není možné pozorovat dílčí procesy řečové produkce přímo, musíme si proces řečové produkce demonstrovat pomocí modelů.

2. Modely řečové produkce

2.1. Obecně o modelech

Pracujeme-li s modely, měli bychom si nejprve ujasnit, co model z psycholingvistického hlediska vlastně představuje. Modelováním řečové produkce rozumíme poznávací proces, během něhož se dílčí hypotézy o produkci a percepci a jevech souvisejících průběžně korigují v závislosti na našich prohlubujících se

poznatkách. Některé poznatky jsou získány pozorováním, některé experimentálními metodami, jiné jsou výsledkem zobecňování poznatků již známých nebo jejich zařazení do nových souvislostí.

Model obvykle vychází z nějakého originálu. Tak jako je například Langweilův model Prahy věrným obrazem reálně existujícího města, představuje i model řečové produkce snahu o to, zobrazit vše, co se v daném procesu odehrává. Na rozdíl od zmíněného Langweilova modelu však nemůžeme jednotlivé komponenty řečové produkce (procesory) vidět. Dodnes totiž přesně nevíme, jak onen „originál“ vlastně vypadá. Různí vědci se proto pokoušeli originálu alespoň co možná nejvíce přiblížit. Protože řečová produkce je velmi komplexní proces, zaměřuje se většina modelů především na určité dílčí aspekty řečové produkce a neobjasňuje proto všechny detailní otázky. Z toho důvodu je důležité, abychom si při svých argumentacích vybrali vždy správný model.

V psycholingvistických modelech zpracování řeči zaujímají centrální postavení trvale uložené informace a pravidla, které jsou jinak předmětem zkoumání lingvistiky. Při zkoumání porozumění řeči musí být řešeny i další úlohy, jako například problematika rozpoznávání řeči, slov, významů, vět apod. Na základě fonologických jednotek, které jsou rozpoznávacím systémem detekovány v řečovém signálu, musí být dané slovo nejprve identifikováno v mentálním lexikonu, který v sobě obsahuje veškeré znalosti a vědomosti uživatele o jemu známých slovech daného jazyka. Potřebné informace z mentálního lexikonu může mluvčí vyvolat rychlostí v řádu milisekund. Systém analýzy vět musí následně odhalit význam, který je řečové promluvě přiřazen. K tomu dochází na základě komplikované syntaktické a sémantické analýzy.

Během řečové produkce je aktivován konceptuální systém pro plánování myšlenkových obsahů a vytvoření konceptuální struktury. Pro formulaci a verbalizaci této struktury je nejprve využito mentálního lexikonu, následně systému gramatického kódování, který je zodpovědný za strukturu vět. Následuje fáze fonologického plánování a artikulace. V případě řečové produkce rozlišujeme v zásadě dva typy modelů. *Kontextově senzitivní modely* se vztahují na celkovou komunikativní situaci řečové produkce a sledují vliv sociálních a sociologických faktorů. Tyto modely se tedy hodí k vytváření popisu komunikace mezi jednotlivci daného společenství. Nejsou však vhodné k popisu zpracování jednotlivých slov. Na

rozdíl od kontextově senzitivních modelů se *autonomní modely* zabývají pouze procesy řečové produkce jednotlivců, přičemž se vychází z toho, že tento proces je pro všechny stejný. Pomocí těchto modelů se psycholingvistika snaží vysvětlit, jak mluvčí své výpovědi generuje a produkuje. Díky nim je tedy možné popisovat zpracování jednotlivých slov, nikoli však celkovou komunikativní situaci (srov. Rickheit, 2003, s. 216).

V této kapitole se budeme věnovat pouze autonomním modelům. Jako autonomní jsou označovány tyto modely z toho důvodu, protože sledují zpracování řeči zcela nezávisle na kontextu. Základní premisou těchto modelů je, že tento proces řečové produkce představuje u člověka tzv. *invariantní proces*, tzn. že probíhá u všech lidí a ve všech situacích identicky. Je tedy zcela jedno, zda svou výpověď zakřičíme nebo naopak zašeptáme, proces řečové produkce zůstává týž, i když se mění jeho motorická realizace. Kromě toho se u autonomních modelů vychází z faktu, že syntaktická reprezentace je zcela nezávislá na kontextu promluvy a že je generována na základě jejího významu.

Jak lze rozpoznat, jak má model řečové produkce vypadat, když nejsou jeho dílčí procesy přímo pozorovatelné? Existují dvě možnosti, jak takový model vytvořit.

1. *způsob*: Vycházíme z pozorování. Například přeřeknutí vznikají tak, že dochází k záměně jednotlivých podobných hlásek – *žlička, *verlyba, *holinky místo *hodinky*... Z tohoto zjištění lze odvodit model, v němž bude zachycena ta rovina procesu, na níž jsou hlásky řazeny podle existujících pravidel v určitém pořadí. Tato cesta je tedy cestou od pozorování k modelu.

2. *způsob*: Na základě teoretických znalostí předpokládáme, že sémanticky příbuzná slova s řadou shodných sémantických znaků jsou v mentálním lexikonu uložena blízko sebe. Tato premisa by se nyní měla odrazit i v konstruovaném modelu řečové produkce. V našem modelu tedy budeme vycházet z toho, že slova jako *kos*, *straka*, *výr* a *kachna* jsou v mentálním lexikonu uložena blíže sebe než například lexémy *kos* a *buldozer*. Tento model nyní musíme verifikovat, případně falzifikovat pomocí testování. Podaří-li se nám získat na základě experimentu data, která podpoří naši původní hypotézu, hovoříme o tak zvané pozitivní evidenci. Tento postup je tedy postupem od teoretické premisy k modelu, přičemž je takový model podpořen empirickými daty (srov. Rickheit, 2003).

2.2. Garrettův model

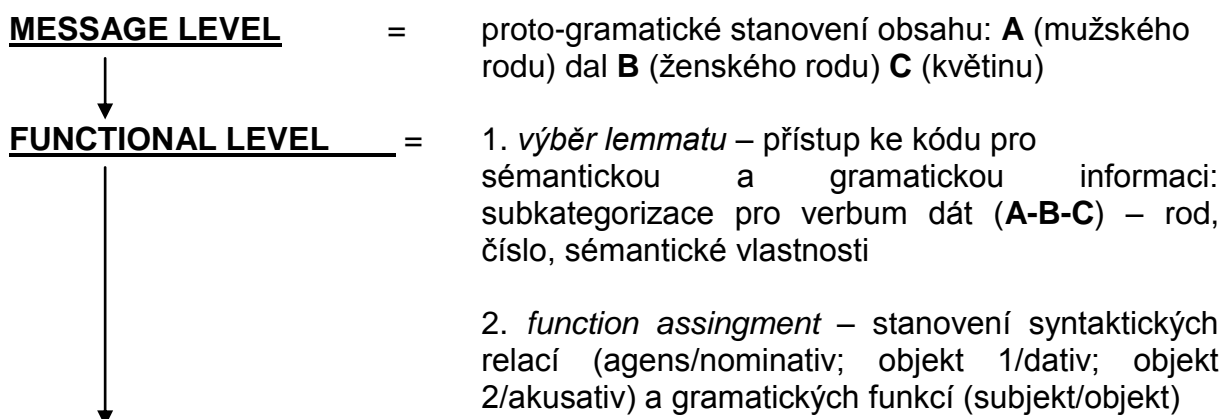
Model řečové produkce podle M. F. Garretta (1980; 1987) patří k nejvýznamnějším modelům řečové produkce a vyznačuje se dvěma charakteristickými rysy – *serialitou* a *modularitou*. Serialitou se označuje premisa, že jednotlivé dílčí procesy řečové produkce probíhají v posloupném sledu, tedy po sobě, jeden za druhým. Jinými slovy to znamená, že zpracování následujícího procesu začíná teprve v momentě, kdy byl předcházející proces zcela zpracován – output vyšší roviny představuje zároveň input pro rovinu nižší.

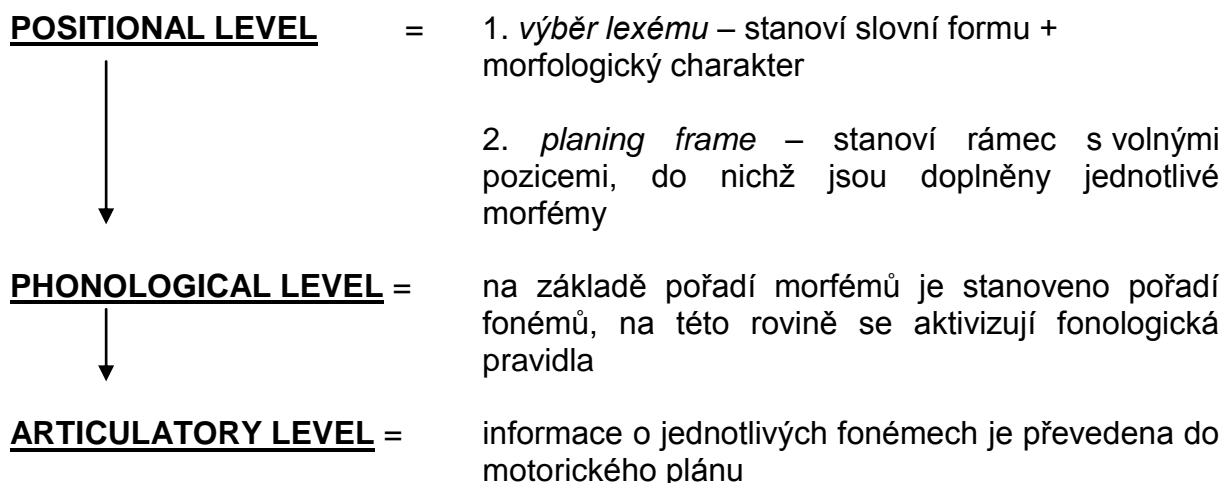
Premisa modularity se naproti tomu netýká konkrétního průběhu procesů řečové produkce, nýbrž zpracování v průběhu jednotlivých dílčích procesů (modulů). Zahrnuje v sobě mimo jiné následující vlastnosti (Fodor, 1983):

- *domain specificity*: modul je omezen na specifický input
- *mandatory processing*: modul nemá žádné informace o relevanci inputu
- *informatically encapsulated*: modul pracuje výhradně zdola nahoru
- *speed*: modul pracuje nevědomě, velmi rychle
- *fixed neural architecture*: modul lze přiřadit stanovené nastíněné mozkové struktuře.

Garrettův model zahrnuje 5 dílčích procesů, které probíhají, jak již bylo řečeno, sériově, jeden po druhém. Na každé úrovni projde přesně specifikovaný input přesně specifikovaným procesem. Outputem každého procesu je právě probíhající reprezentace a slouží jako input pro následující proces. Níže je znázorněn Garrettův (1980) model na základě věty: *On jí dal květinu*.

Promluva: ***On jí dal květinu***.





Tento model v principu předpokládá, že je nejprve reprezentována nejazyková preverbální výpověď. Tato reprezentace není tvořena lingvistickými prvky. Preverbální reprezentace jako například *Dívka si rozčesávala své dlouhé vlasy* je jistě nejprve obraznou reprezentací, zatímco preverbální reprezentace výroku *Hlavou jí probíhají šťastné vzpomínky* je v naší mysli reprezentována jiným způsobem. Tyto preverbální výpovědi musejí být nejprve proměněny do verbálních výpovědí. Následně je u nich pomocí lexikálních záznamů (tedy význam a gramatické vlastnosti slov) vytvořena syntaktická reprezentace, která vychází ze slovesa. A nakonec jsou tyto převedeny ve fonologickou a artikulační reprezentaci. Jak tento proces probíhá, je patrné z Garrettova modelu. Na konci každé úrovně je výsledná reprezentace. Reprezentace na výběru lemmatu by tedy musela vypadat asi následovně:

On (A) jí (B) dal květinu (C).

A (3 pers. sing. mask.; pron; agens);

B (3 pers. sing. fem.; pron; recipient)

C (rostlina, sing, m.; nomen; thema)

dát + A (subj.; nom); **B** (obj; dat); **C** (obj; akk)

Jak je vidět, nemáme na této úrovni ještě žádné informace o slovní formě nebo o morfologických vlastnostech jednotlivých komponent. Předpoklad seriality a modularity dokonce explicitně vylučuje, aby byly informace o následující úrovni předávány na úroveň předcházející. To znamená, že morfologické informace jsou

přístupné teprve na následující úrovni (Positional Level). Na této úrovni už naopak nemáme přístup k sémantickým a gramatickým informacím úrovně výběru lemmatu.

2.3. Leveltův model

Model řečové produkce J. M. Levelta (1989) je považován za jeden z nejdetailnějších modelů zpracování produkce řeči a je dodnes používán pro objasnění empirických zjištění. Leveltův model lze považovat za nástupce Garrettova modelu. Také v tomto modelu se předpokládá serialita a modularita dílčích procesů.

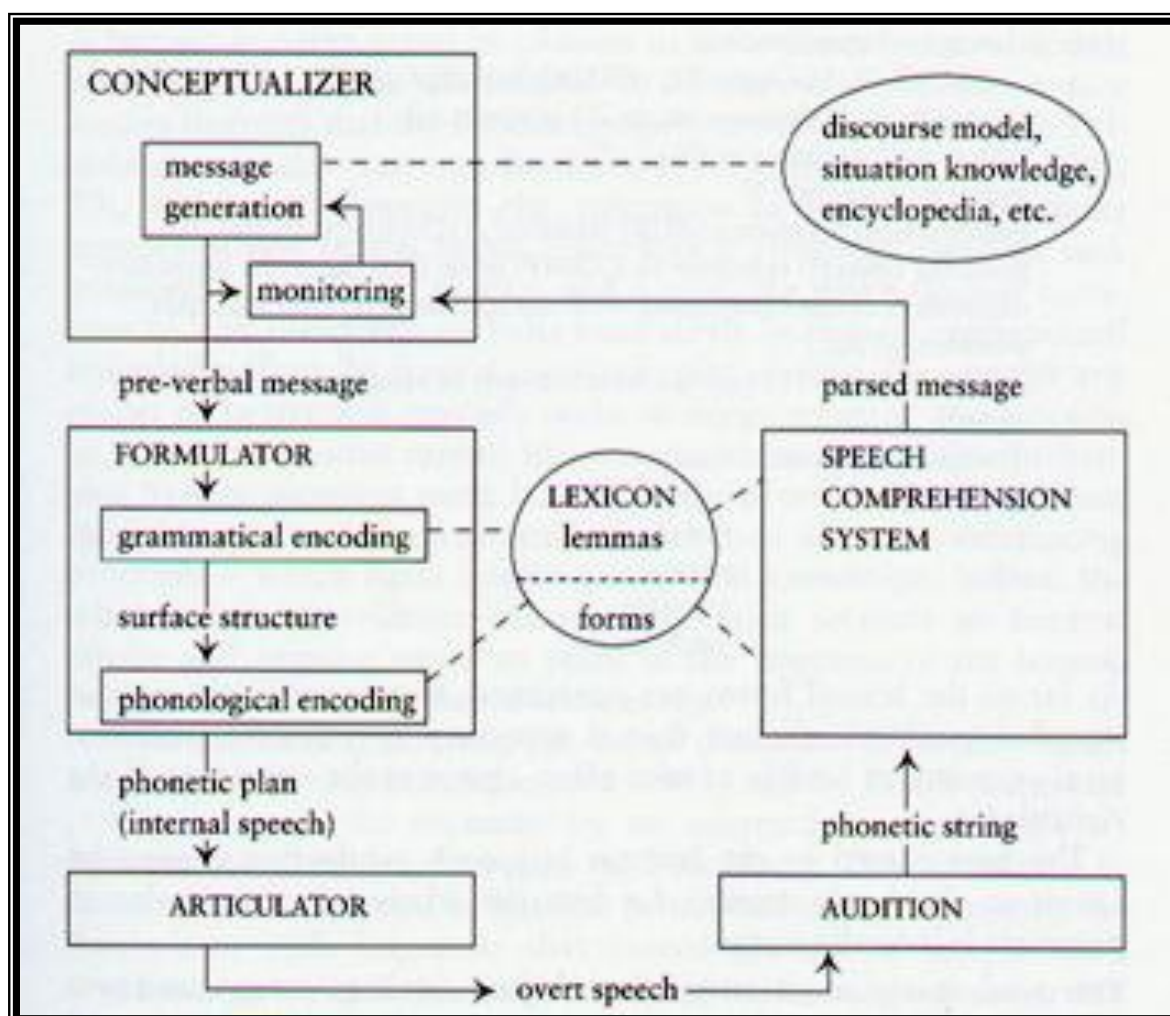
Levelt člení proces řečové produkce do tří základních stupňů (modulů), které označuje jako konceptualizaci (*conceptualizer*), formulaci (*formulator*) a artikulaci (*articulator*). V rovině konceptualizace je stanoven obsah projevu, to znamená, že se zde rozhoduje o tom, „co má být řečeno“. Přitom se bere zřetel na očekávání posluchače a zároveň dochází k volbě druhu mluvního projevu, tedy například, zda se má jednat o otázku, o žádost, o rozkaz apod. Tentýž záměr řečové promluvy můžeme totiž vyjádřit různými modalitami například: „*Mluv pomalu!*“ nebo „*Mohl bys prosím mluvit pomalu?*“. Kromě toho se musíme na úrovni konceptualizace rozhodnout, jakým jazykem budeme vlastně mluvit. To je relevantní především u bilingvních osob, u nichž volba jazykového kódu není na počátku jasně stanovena. Rovina formulace je tvořena dvěma úrovněmi – rovinou gramatického kódování a fonologického kódování. V rovině gramatického kódování dochází k transformaci konceptuálních struktur (rozumějme obsahu plánované promluvy) ve specifickou jazykovou strukturu pomocí vybraných lemmat. Do této fáze tedy patří především aktivace osvojených lexikálních záznamů (stop) uložených v mentálním lexikonu každého z nás (mám zde na mysli mentální lexikon zdravého jedince s normálním vývojem řečových schopností) a tvorba syntaktických struktur. V rovině fonologického kódování jsou vybrané lexikální jednotky asociovány s artikulovatelnými fonologickými jednotkami. Z repertoáru osvojených slabik jsou lexikálním záznamům přiřazeny příslušné slabiky, přičemž je každé slabičné struktuře přiřazen příslušný foném. Outputem roviny formulace je tzv. povrchová struktura výpovědi.

Během fáze artikulace nakonec dochází k převodu abstraktní jazykové interpretace v konkrétní motorickou aktivitu, která je realizována pohyby rtů a jazyka,

napětím hlasivek a v neposlední řadě i patřičným způsobem dýchání. Následný kontrolní mechanismus překontroluje, zda celá promluva proběhla zcela bezchybně.

Na produkci řeči se významnou měrou podílí rovněž dlouhodobá paměť, která však není v Leveltově modelu zachycena. Dlouhodobá paměť je složena ze dvou částí, z gramatického modulu, v němž jsou uložena gramatická pravidla, a z lexikonu, v němž jsou uložena slova se svými významy a gramatickými vlastnostmi (lemmaty) a odpovídajícími slovními formami (lexémy).

Jednotlivé komponenty tohoto procesu jsou zachyceny na zobrazeném Leveltově modelu:



Leveltův model (Levelt, 1989)

Všechny tři makrostopně (*konceptualizace, formulace a artikulace*) se vyznačují specifickými vlastnostmi.

Mezi fází konceptualizace a formulace probíhá hranice potenciálního uvědomování si přechodu mezi oběma procesy. Úžasnou vlastností procesů řečové produkce je jejich rychlost, s níž probíhají. Při normálním tempu řeči vyprodukuje až 15 fonémů za vteřinu, v průměru je to 10-12 fonémů za vteřinu. To tedy znamená, že jsme schopni za jednu jedinou vteřinu vyslovit v průměru asi dvě slova. Procesy syntaktické stavby, fonologického kódování, fonetické specifikace nebo artikulace však již probíhají příliš rychle na to, než abychom je mohli podrobit naší vědomé kontrole. Procesy konceptualizace tedy ještě zpravidla můžeme podřídit kontrole našeho vědomí, zatímco procesy formulace již nikoli.

Leveltův model řeči je stejně jako model Garrettův příkladem seriálně modulárního modelu řečové produkce. Levelt stejně tak jako Garrett předpokládá, že jednotlivé procesy probíhají postupně za sebou. Mezi jednotlivými předchozími a následujícími úrovněmi tedy neexistují žádné procesy zpětných vazeb.

Řečová produkce probíhá, jak již zaznělo, s neobyčejnou rychlostí. To je dáno tím, že větší část této produkce je plně zautomatizovaná, tedy bez vědomé kontroly nad tímto procesem. Když se ještě jednou zaměříme na Leveltův model, zjistíme, že kontrola vědomí směrem ze shora dolů ochabuje. Na úrovni konceptualizace je přítomna ještě velká míra kontroly vědomí, relativně silná kontrola vědomí může do jisté míry probíhat ještě i na počátku formulace. To můžeme pozorovat zejména tehdy, mluvíme-li cizím jazykem. Právě tehdy využíváme vědomé kontroly řeči, mluvíme pomaleji, děláme více pauz apod. Vědci provedli pozorování dospělých a dětí, kdy se obě skupiny probandů učily cizí jazyk za stejných podmínek. V oblasti syntaxe a sémantiky dosáhli dospělí daleko lepších výsledků než skupina dětí. Na druhé straně byla pro dospělé velkým oříškem rovina fonologie. To tkví velmi pravděpodobně v tom, že rovina fonologie je vysoce zautomatizovaná, zatímco roviny syntaxe a sémantiky ještě do jisté míry podléhají kontrole našeho vědomí (srov. též kapitolu věnovanou neurolingvistice).

Ve fázi formulace se pracuje podle Leveltova modelu na jedné straně pomocí tak zvaného kódování gramatického a na straně druhé pomocí tzv. kódování fonologického. Při gramatickém kódování dochází k aktivaci záznamů, které jsou uloženy v našem mentálním lexikonu. Těmito záznamy rozumíme veškeré informace

o gramatických a fonetických attributech slovních jednotek. Odlišujeme přitom tak zvaná lemmata od forem. Lemmata jsou záznamy z lexikonu spolu se svým významem a svou syntaxí. Lemmata však zatím ještě nedisponují žádnou fonologickou specifikací (formou). Záznam z mentálního lexikonu spolu se svou fonologickou specifikací je nazýván lexémem. K fázi gramatického kódování patří rovněž výstavba syntaktické struktury. Tato syntaktická struktura by samozřejmě nemohla vzniknout zcela bez lemmat. Záleží totiž na slovesu a jeho valenci, jakou syntaktickou strukturou se bude zamýšlená věta vyznačovat. Jak tento proces ale přesně probíhá, není prozatím zcela jasné. Doposud neexistují studie, na jejichž základě by bylo možné vysledovat časový průběh tohoto řádově milisekundy trvajících procesu.

Levelt dále předpokládá, že jednotlivé procesy řečové produkce jsou pod stálou kontrolou tak zvaných „monitorů“. Ty fungují v zásadě tak, že zamýšlená nebo již realizovaná promluva je kontrolována systémem porozumění řeči (Speech-Comprehension System). Hlavním úkolem těchto monitorů je co možná nejdříve odhalit chyby, k nimž během produkce řeči došlo a ty pokud možno okamžitě opravit. Tyto opravy se v rovině konceptualizace a formulace projevují jako delší pauzy ve větách, v rovině artikulace pak jako opravení přeřeknutí.

Původní Leveltem zastávaná teorie serielnosti, tedy jinými slovy posloupnosti průběhu konceptualizace, formulace a artikulace řeči, bývá doplňována názorem, že její jednotlivé části jsou v případě delší promluvy zpracovávány pokaždé na různých stupních. To tedy znamená, že nemusí být jeden článek nejprve v jednom stupni dokončen, aby bylo teprve pak možné přejít k článku dalšímu. Různé části jedné promluvy jsou tedy zpracovávány na několika stupních zároveň. Zatímco je tedy první část věty již artikulována, jsou následující části dané věty formulovány nebo koncipovány.

Na úrovni konceptualizace hrají významnou roli rovněž pragmatické fenomény. Mluvčí musí rozhodnout, které části koncepční struktury mají při mluvení představovat tematické popředí, a které rématické pozadí, tedy jinými slovy musí rozhodnout o tom, co bude v pozdějším textu tvořit téma a co réma. V rámci konceptualizace Levelt navíc rozlišuje determinanty linearitu (serielnosti) vztahující se k obsahu a k procesu, tedy k pořadí, v němž se jednotlivé prvky ve větě vyskytnou. K determinantám linearitu vztahujícím se k obsahu patří to, že události

jsou zpravidla uváděny v takovém pořadí, v jakém se ve skutečnosti odehrály. To by v podstatě odpovídalo přirozenému pořádku slov, v jehož rámci však může dojít z jakýchkoli důvodů (například stylistických) k nejrůznějším odchylkám. Determinanty linearity vztahující se k procesu mají v zásadě co do činění s ekonomickým využíváním pracovní paměti. Naše pracovní paměť (mám zde na mysli pracovní paměť zdravého člověka) je vybavena tak zvanou krátkodobou pamětí, v níž jsou uložena slova, která mají být právě v daný moment zpracovávána. Kapacita této paměti se v průměru pohybuje kolem 7 slov. Za normální se považují hodnoty lišící se o dvě slova, a to jak směrem nahoru, tak i dolů. Malé děti a pacienti, kteří jsou postiženi Brocovou afázií, disponují výrazně omezenější kapacitou krátkodobé paměti. Abychom svou pracovní paměť a pracovní paměť našeho partnera v komunikaci nepřetěžovali, neměli bychom tuto hranici 7 plus mínus 2 slova překračovat (srov. Sternberg, 2002).

Všechny doposud jmenované aspekty konceptualizace patří podle Levelta k tomu, co on sám nazývá makroplánování. Od něho odlišuje mikroplánování verbálního projevu. K mikroplánování patří faktory, které přispívají k identifikaci referenta, tedy kupříkladu otázka: mám na tomto místě říci „on“ nebo raději „Jan Novák“.

Další stupeň, který navazuje na mikroplánování, je tzv. gramatické kódování. Tento stupeň je ve srovnání s konceptualizací daleko lépe prozkoumán. Gramatické kódování je prvním vyloženě jazykovým dílčím procesem řečové produkce. Skládá se ze dvou částí: z aktivace lemmatu z mentálního lexikonu (při normální produkci jsou během jedné vteřiny aktivována až 3 lemmata) a z výstavby syntaktické struktury. Výslednou strukturu gramatického kódování nazývá Levelt „povrchová struktura“. Rozumí tím sémantický a syntaktický, ale stále ještě ne fonologicky specifikovaný řetězec morfémů.

Vzhledem k tomu, že tato povrchová struktura již představuje input pro fonologické kódování, musí obsahovat znaky, které budou odkazovat na odpovídající uloženou formu dané informace. Sem patří například takové znaky, jako je pád, číslo, rod, způsob atd. Tyto znaky nazývá Levelt diakritika (nejedná se o diakritické znaky v lingvistickém pojetí). Kromě toho musí být tato povrchová struktura zároveň i prozodicky specifikována. To je důležité proto, aby bylo možné na následujícím stupni zvolit odpovídající větnou melodii a správné rozložení důrazu.

První dílčí proces gramatického kódování spočívá podle Levelta v aktivaci lemmat, zatímco fonologická podoba lexikálních jednotek bude aktivována až na dalším stupni, fonologickém kódování.

Druhý dílčí proces slouží k výstavbě syntaktické struktury. Zde se Levelt opírá o teorii Kempena a jeho kolegů, kterou vyvinuli v rámci tzv. procedurální gramatiky (Kempen, Hoenkamp, 1987). Jejich teorie vychází z předpokladu, že volba syntaktické struktury je výrazně determinována výběrem lexikálních item (elementů). Například verbum „darovat“ vyžaduje v syntaktické struktuře věty jak objekt v dativu, tak i objekt v akuzativu. Naproti tomu sloveso „obdarovat“ již jen objekt v akuzativu. Aktivace lemmat a výstavba syntaktické stavby věty jsou centrálními procesy celého gramatického kódování. Každý z dílčích procesů lze ještě dále členit na menší subprocesy.

Třetí komponenta řečové produkce zpracovává výsledek předchozích komponent, tedy sémanticky a syntakticky již daný řetězec morfémů, které se nacházejí v takovém pořadí, v jakém mají být proneseny. Tato struktura musí být ještě fonologicky specifikována. Jednotlivým lexikálním prvkům musejí být přiřazeny odpovídající fonémy ve správném pořadí (vyvoláním fonologické specifikace daných lemmat z mentálního lexikonu) a promluva musí být ještě doplněna modely větné melodie a důrazu, v závislosti na tom, pro jaký akt promluvy se rozhodneme, např. intonace otázky, rozkazu apod. Jinými slovy musíme řetězec lexikálních prvků doplnit prozodickou strukturou. Toto fonologické kódování se týká rovněž jazykových jednotek větších než jednotlivá slova (tzv. fonologické fráze, celé věty).

Významný vliv na fonologické kódování má rovněž tempo řeči. Při vysokém tempu dochází často k silné redukci (v němčině například ve členech, v koncovkách apod.) nebo k asimilaci či k dalším jevům.

Posledním stupněm řečové produkce je převedení fonologické reprezentace do artikulačních pohybů, tedy samotné koordinace a provedení komplikovaných pohybů. Samotné fázi artikulace již psycholingvistika nevěnuje takovou pozornost jako fázím předchozím. I zde však lze zaznamenat několik zajímavých momentů. Ani v tomto bodě totiž neprobíhají všechny procesy zcela mechanicky, i v případě této mechanické fáze dochází k plánování. Zkusíme-li například přečíst text nahlas, zjistíme, že děláme před víceslabičnými slovy delší pauzy než před slovy jednoslabičnými. Z toho lze usuzovat na to, že počet slabik, které následují, ovlivňuje

kvalitu pauz. Proto lze předpokládat, že i artikulace slov je nejprve naplánována, již hotové slovo se dostane do jakési „artikulační nárazníkové zóny“ a teprve potom dochází k vlastní artikulaci. Plánování řečové motoriky se vyznačuje obrovskou komplexností. Motoriku mluvidel v mateřském jazyce vědomě nijak neřídíme, přesto jsme ji schopni v případě neoptimálních podmínek (například ortodontických obtíží nebo i při zcela obyčejném cucání bonbónu) vědomě ovládat tak, aby se výsledná akustická podoba námi produkovaného slova (řeči) i přes nepřízeň okolností co nejvíce přiblížila artikulaci normální. Každý z nás si jistě uvědomuje, jak vědomě ovlivňujeme motoriku při cizojazyčném projevu.

Leveltův ani Garrettův model však nejsou zdaleka jedinými psycholingvistickými modely řeči, s nimiž by současná psycholingvistika pracovala. Stejnými teoriemi se zabývali a zabývají i mnozí další psycholingvisté, jako například W. Butzkamm aj. Podstatou procesu řečové produkce se mimo již zmiňovaného J. M. Levelta zabýval i významný ruský psycholingvista A. A. Leontjev, jehož model řečové produkce by zde neměl být opomenut.

2.4. Leontjevův model

Podle A. A. Leontjeva (1991) představuje řeč integrativní součást lidské činnosti. Stejně tak jako ostatní lidské činnosti se řečová činnost člověka vyznačuje charakteristickou strukturou a svým zaměřením na dosažení cíle a stejně tak jako každá jiná lidská činnost se i řečová činnost skládá ze tří stránek: začíná motivem a plánem a končí jistým výsledkem, textovou produkcí. Mezi jednotlivými složkami se nachází složitý systém konkrétních činností a operací vedoucích k dosažení cíle. Leontjevův model řečových činností je tvořen těmito etapami:

I. Vnitřní etapou = „mluvním konceptem“

1. *vznikem řečového záměru* (motivů, na jehož základě chce mluvčí cosi sdělit)
2. *výstavbou vnitřního programu* (všeobecného obsahu); mluvčí si vytváří hrubý plán obsahu své výpovědi, který je předpokladem pro to, aby byla pozdější promluva plynulá.
3. *vnitřní gramaticko-sémantickou realizací výpovědi*; mluvčí vybírá ty jazykové prostředky, s jejichž pomocí bude chtít vyjádřit své intence. V případě cizího jazyka jsou to ty prostředky, které má mluvčí zautomatizované a které ovládá.

II. Vnější etapou = jazyková formulace a vlastní zvuková realizace

4. *řečově-motorickou realizací* - dochází k foneticko-intonační realizaci předem stanoveného syntakticko-morfologického plánu.
5. *kontrolní etapou* - mluvčí kontroluje - na základě reakce partnera v procesu komunikace – zda se mu podařilo u něho dosáhnout svého komunikativního záměru a zda tento partner bude muset případně projev produktora doplnit nebo korigovat.

Kromě těchto seriálních modelů existují však i jiné druhy modelů, a sice tak zvané modely konekcionistické. Ty se od seriálních modelů liší tím, že v nich jednotlivé procesy neprobíhají po sobě, nýbrž paralelně. Jim však v této kapitole pozornost nevěnujeme.

3. Didaktická východiska

Dovednost správného a pohotového ústního vyjadřování patří spolu s dovedností dešifrování mluveného projevu rodilého mluvčího k nejobtížnějším řečovým dovednostem. Proto se při osvojování cizího jazyka jako pozitivní ukazuje tzv. artikulačně-motorický kanál, kdy žáci při osvojování nové lexiky nebo gramatických syntagmat nový materiál nahlas vyslovují (srov. Hendrich, 1988). Tím dochází k aktivaci jednotlivých fází řečové produkce, jak jsme si je naznačili v případě Leveltova modelu, a zároveň i k aktivaci kontrolních monitorů.

Při učení se cizím jazykům někdy dochází k nedostatečnému zautomatizování Leontjevovy třetí etapy přípravné vnitřní fáze (*vnitřní gramaticko-sémantická realizace výpovědi*). Dojde-li v některé z úrovní fáze mluvního konceptu výpovědi k chybě nebo vyskytne-li se v některé z nich nějaký nedostatek, měl by mluvčí ovládat takové strategie, které mu pomohou tyto nedostatky překonat.

Pro překonání jazykového deficitu má mluvčí k dispozici mimo jiné tzv. *kompenzační strategie* (ty jsou součástí strategických kompetencí), s jejichž pomocí, jsou-li jednotlivé techniky dobře zautomatizovány, může vzniklý deficit zastřít. Efektivně aplikované kompenzační strategie činí komunikaci přirozenou, pro recipienta bez rušivých fenoménů (srov. Lachout, 2005). Je tedy zapotřebí vést žáky k tomu, aby se zprvu vyjadřovali jednoduše a přitom jazykově pokud možno správně. Častou chybou, které se mluvčí v cizím jazyce dopouštějí, je totiž snaha o vnitřní překládání výpovědi formulované v mateřském jazyce. A právě v takovém případě

dochází na úrovni formulace – gramatického kódování – k selhání. Opakované ztroskotání při tvorbě cizojazyčného mluveného projevu má za následek demotivaci a u mnohých mluvčích i inhibici v další komunikaci. V praxi se běžně setkáváme s jedinci, kteří jsou při formulaci své promluvy v cizím jazyce natolik svázáni s mateřštinou, že se od ní nedokáží odpoutat, a raději nepromluví, jen aby neudělali chybu. Snahou učitele cizích jazyků musí být tyto inhibice odblokovat. Přístup žáků k cizojazyčné řečové produkci je však individuální. Na druhé straně spektra existují jedinci, kteří nemají zábrany v cizím jazyce komunikovat, bez ohledu na to, zda je jejich projev správný či nikoli. I takové žáky je však třeba do jisté míry usměrňovat. Při učení jazyků musíme věnovat dostatek času intenzivnímu nácviku a opakování. To se přitom týká jak automatizace dovedností, tak i automatizace znalostí jednotlivostí. Během této fáze si náš mozek vytváří paměťové stopy, kterých bude poté využívat i v budoucnu. Proto musí být nácvik řečových dovedností skutečně důkladný, obě zainteresované strany, tedy učitelé i učící se, se musí obrnit značnou dávkou trpělivosti.

Ústní projev v cizím jazyce by měl kromě jazykové správnosti působit rovněž plynulým a přirozeným dojmem. Co se plynulosti týče, neměl by být ani příliš váhavý, ani překotný. Žáci by se měli naučit vyjadřovat v cizím jazyce spíše o něco pomaleji, čímž získají čas na kontrolu jednotlivých fází svého projevu pomocí monitorů, a případné nedostatky v promluvě tak budou moci eventuelně eliminovat, bude-li to v dané fázi promluvy ještě možné. Z hlediska přirozenosti bychom měli klást důraz na nácvik vhodného použití uzávných jazykových prostředků a na osvojení pro daný jazyk běžných obrátů (jazykových klišé-ustálených frází).

Při korekci chyb při nácviku cizojazyčné řečové produkci je třeba postupovat velmi taktně a v žádném případě bychom neměli lpět na absolutní jazykové správnosti. Takový postup by byl kontraproduktivní a působil by na žáky spíše inhibičně.

Literatura:

BUTZKAMM, W. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: A. Francke Verlag, 2002. ISBN 3-8252-1505-9.

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0154-0.

DIETRICH, R. *Psycholinguistik*. Stuttgart: J.B. Metzler, 2007. ISBN 3-476-12342-1.

FODOR J. *The modularity of mind*. Cambridge MA: MIT Press, 1983.

- GARRETT, M. F. Levels of Processing in Sentence Production. In: B. Butterworth (Ed.). *Language Production*. Vol 1. London: Academic Press 1980.
- HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.
- KEMPEN, G.; HOENKAMP, E.: An Incremental Procedural Grammar for Sentence Formulation. In: *Cognitive Science*, 11, 1987, s. 201–208.
- LACHOUT, M.: *Kompenzační vyjadřování jako problémová komunikativní dovednost ve vztahu k neurolingvistickým a psycholingvistickým aspektům osvojování cizího jazyka*. Praha: Univerzita Karlova, 2005.
- LEONTJEV, A. A.: *Sprache - Sprechen - Sprechfähigkeit*. – Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 1991.
- LEVELT, W.: *Speaking – From Intention To Articulation*. Cambridge: MIT Press, 1989.
- NEBESKÁ, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H+H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.
- RICKHEIT, G. *Psycholinguistik / Psycholinguistics - Ein Internationales Handbuch*. Berlin: Gruyter, 2003. ISBN 978-3-11-011424-9.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
- WODE, H. *Psycholinguistik*. Hueber : Ismaning, 1993. ISBN 3-19-006619-1.

Segmentálny zvukový systém slovenského a anglického jazyka

Autor: Zdena Kráľová

Vokály sú akusticky charakterizované spektrálnymi oblasťami definovanými vzťahmi formantových frekvencií v dvojdimenzionálnej (F1/F2) alebo trojdimenzionálnej (F1/F2/F3) spektrálnej štruktúre najčastejšie vyjadrenej v Hz, niekedy v temporálnej štruktúre. Ich vzájomná artikulačno-akustická diskretnosť je menšia než pri konsonantoch. Rozptyl (variačné rozpätie) formantov je relatívne veľké. Človek napr. nevie dvakrát za sebou zaujať absolútne to isté artikulačné postavenie a okrem toho variácie závisia od formantov susednej spoluhlásky.

Tabuľka 1 Systém slovenských a anglických krátkych vokálov

	predné	stredné	zadné
vysoké	/i/, /I/		/u/, /U/
prostredné	/e/, /e/	/ə/	/o/
nízke	/æ/	/ä/, /a/, /A/	/D/

Tabuľka 2 Frekvenčné rozloženie formantov¹

S ⁰	F ₁	F ₂	F ₃	A ⁰	F ₁	F ₂	F ₃
/i/	285	1916	2656	/I/	360	2220	2960
/e/	452	1718	2365	/e/	600	2060	2840
/ä/	700	1510	2300	/æ/	800	1760	2500
/a/	682	1315	2293	/A/	760	1320	2500
/o/	481	1084	2194	/D/	560	920	2560
/u/	326	967	2059	/u/	380	940	2300
				/ə/	560	1480	2520

¹ Pre systémové porovnanie uvádzame tzv. prototypové hodnoty vokalických formantov pre oba jazyky, pričom sme vychádzali z relevantných lingvistických publikácií (Kráľ – Sabol, 1989, s. 204-209; Gimson, 1989, s. 100). Pri porovnávaní realizovaných segmentov však využívame najmä referenčné formantové hodnoty detegované z prejavov rodených hovoriacich.

Artikulačná charakteristika slovenských a anglických krátkych vokálov²

Kritériá hodnotenia (Pekarovičová a kol., 2005)³:

- a) poloha jazyka v horizontálnom smere
- b) poloha jazyka vo vertikálnom smere
- c) veľkosť ústnej a hrdlovej dutiny
- d) veľkosť čelustového uhla
- e) účasť pier na artikulácii

<i>Slovenská fonéma /i/</i>	<i>Anglická fonéma /I/</i>
a) najviac vpredu (konček jazyka je za dolnými rezákmi);	a) najviac vpredu (anglické /I/ je prednejšie než slovenské; konček jazyka je za dolnými rezákmi);
b) najvyššie (jazyk sa širokými bočnými plochami dotýka bokov podnebnéj klenby, dutina medzi chrbtom jazyka a podnebím nemá väčší kolmý priemer než 5-7 mm)	b) najvyššie (anglické /I/ je nižšie než slovenské, jazyk sa širokými bočnými plochami dotýka bokov podnebnéj klenby);
c) veľká diferenciacia v objeme hrdlovej a ústnej dutiny (ústna dutina je veľmi malá, hrdlová veľká);	c) veľká diferenciacia v objeme hrdlovej a ústnej dutiny (ústna dutina je veľmi malá, hrdlová veľká);
d) najmenší čelustový uhol;	d) najmenší čelustový uhol;
e) pery sa na artikulácii nezúčastňujú;	e) pery sa na artikulácii nezúčastňujú;

<i>Slovenská fonéma /e/</i>	<i>Anglická fonéma /e/</i>
a) vpredu (konček jazyka sa dotýka zadných stien horných rezákov);	a) vpredu (anglické /e/ je prednejšie než slovenské, konček jazyka sa dotýka zadných stien horných rezákov);
b) v strede (chrbát jazyka sa dvíha pod	b) v strede (anglické /e/ je nižšie než

² Pri charakteristike jednotlivých vokálov sme vychádzali z tejto literatúry: Gimson, 1989; Jones, 1972; Skaličková 1982; Král – Sabol, 1989; Štekauer, 2000; Pekarovičová a kol., 2005.

³ Pri všetkých uvedených vokáloch mäkké podnebie zatvára priechod do nosovej dutiny. Pri charakteristike jednotlivých vokálov neuvádzame ich alofóny.

<p>podnebie a jeho najvyšší bod je v oblasti predného a zadného podnebia, jazyk sa bočnými plochami dotýka podnebnéj klenby);</p> <p>c) zmenšuje sa ústna dutina, zväčšuje sa hrdlová dutina;</p> <p>d) stredne veľký čeľusťový uhol;</p> <p>e) pery sa na artikulácii nezúčastňujú;</p>	<p>slovenské, chrbát jazyka sa dvíha pod podnebie a jeho najvyšší bod je v oblasti predného a zadného podnebia, jazyk sa bočnými plochami dotýka podnebnéj klenby);</p> <p>c) zmenšuje sa ústna dutina, zväčšuje sa hrdlová dutina;</p> <p>d) stredne veľký čeľusťový uhol;</p> <p>e) pery sa na artikulácii nezúčastňujú;</p>
--	--

<i>Slovenská fonéma /ä/</i>	<i>Anglická fonéma /æ/</i>
<p>a) v strede (konček jazyka sa slabo opiera o spodné dŕasno);</p> <p>b) nízko (najvyšší bod jazykového oblúka je na začiatku artikulácie /ä/ v oblasti rozhrania predného a zadného chrbta, v druhej fáze je v oblasti zadného chrbta, boky chrbta jazyka sa nedotýkajú podnebnéj klenby);</p> <p>c) objemový podiel hrdlovej a ústnej dutiny je zo všetkých slovenských samohlások najbližšie k číslu 1;</p> <p>d) stredne veľký čeľusťový uhol;</p> <p>e) pery sa na artikulácii nezúčastňujú;</p>	<p>a) v strede (anglické /æ/ je prednejšie než slovenské /ä/, konček jazyka trčí voľne dopredu);</p> <p>b) nízko (anglické /æ/ je nižšie než slovenské /ä/, boky chrbta jazyka sa nedotýkajú podnebnéj klenby);</p> <p>c) objemový podiel hrdlovej a ústnej dutiny je približne rovnaký;</p> <p>d) stredne veľký čeľusťový uhol;</p> <p>e) pery sa na artikulácii nezúčastňujú;</p>

<i>Slovenská fonéma /a/</i>	<i>Anglická fonéma /ʌ/</i>
<p>a) v strede (konček jazyka sa slabo opiera o spodné dŕasno);</p> <p>b) najnižšie (jazyk je položený na dne ústnej dutiny, chrbát jazyka sa šikmo dvíha dozadu a hore, najvyšší bod jazykového oblúka býva až pod mäkkým podnebí; najužší je priechod v oblasti koreňa jazyka v hrdlovej dutine; jazyk sa bočnými plochami nedotýka bokov podnebenej klenby);</p> <p>c) ústna dutina je najotvorenejšia a čelústový uhol je najväčší zo všetkých slovenských samohlások;</p> <p>d) veľký čelústový uhol;</p> <p>e) pery sa na artikulácii nezúčastňujú;</p>	<p>a) v strede (anglické /ʌ/ má v horizontálnom smere obdobnú polohu jazyka ako slovenské /a/, konček jazyka trčí voľne dopredu, chrbát jazyka sa dvíha dozadu);</p> <p>b) najnižšie (anglické /ʌ/ je nižšie ako slovenské /a/, jazyk je položený na dne ústnej dutiny, chrbát jazyka sa šikmo dvíha dozadu a hore, jazyk sa bočnými plochami nedotýka bokov podnebenej klenby);</p> <p>c) ústna dutina je najotvorenejšia a čelústový uhol je najväčší zo všetkých anglických samohlások;</p> <p>d) veľký čelústový uhol;</p> <p>e) pery sa na artikulácii nezúčastňujú;</p>

<i>Slovenská fonéma /o/</i>	<i>Anglická fonéma /D/</i>
<p>a) vzadu (konček jazyka je vzdialený od spodných rezákov);</p> <p>b) v strede (jazyk sa sťahuje a dvíha sa hore, najvyšší bod jazykového oblúka býva viac vzadu než pri /a/; jazyk sa svojimi bokmi môže dotýkať bokov podnebenej klenby);</p> <p>c) zmenšuje sa ústna dutina, zväčšuje sa</p>	<p>a) vzadu (anglické /D/ je zadnejšie než slovenské, konček jazyka je vzdialený od spodných rezákov);</p> <p>b) nižšie (anglické /D/ je nižšie než slovenské, jazyk sa sťahuje a dvíha sa hore, najvyšší bod jazykového oblúka býva viac vzadu než pri /a/; jazyk sa svojimi bokmi môže dotýkať bokov podnebenej klenby);</p> <p>c) zmenšuje sa ústna dutina, zväčšuje sa</p>

<p>hrdlová dutina;</p> <p>d) stredne veľký čeľusťový uhol (menší než pri /a/);</p> <p>e) pery sa na artikulácii aktívne zúčastňujú, zaokrúhľujú sa a vysúvajú sa dopredu, labializácia nie je výrazná;</p>	<p>hrdlová dutina;</p> <p>d) stredne veľký čeľusťový uhol (menší než pri /a/);</p> <p>e) pery sa na artikulácii aktívne zúčastňujú, zaokrúhľujú sa a vysúvajú sa dopredu, labializácia nie je výrazná;</p>
--	--

<i>Slovenská fonéma /u/</i>	<i>Anglická fonéma /u/</i>
<p>a) najviac vzadu (konček jazyka sa hlboko sťahuje do ústnej dutiny a býva trochu zdvihnutý nad dnom ústnej dutiny);</p> <p>b) najvyššie (najvyšší bod jazykového oblúka je prednejšie než pri /o/, boky chrbta jazyka sa dotýkajú bokov podnebnéj klenby v oblasti mäkkého podnebia, čiastočne aj v oblasti príľahlého tvrdého podnebia);</p> <p>c) ústna dutina je najväčšia vpredu, k rezonančnému systému sa pridáva aj perná dutina; najväčšie zúženie dutín je v oblasti mäkkého podnebia;</p> <p>d) malý čeľusťový uhol;</p> <p>e) pery sú artikulačne aktívne: posúvajú sa dopredu od zubov a perný otvor sa zaokrúhľuje, labializácia je výrazná;</p>	<p>a) najviac vzadu (anglické /u/ má v horizontálnom smere obdobnú polohu jazyka ako slovenské /u/, konček jazyka sa hlboko sťahuje do ústnej dutiny a býva trochu zdvihnutý nad dnom ústnej dutiny);</p> <p>b) najvyššie (anglické /u/ má vo vertikálnom smere obdobnú polohu jazyka ako slovenské /u/, najvyšší bod jazykového oblúka je prednejšie než pri /o/, boky chrbta jazyka sa dotýkajú bokov podnebnéj klenby v oblasti mäkkého podnebia, čiastočne aj v oblasti príľahlého tvrdého podnebia);</p> <p>c) ústna dutina je najväčšia vpredu, k rezonančnému systému sa pridáva aj perná dutina; najväčšie zúženie dutín je v oblasti mäkkého podnebia;</p> <p>d) malý čeľusťový uhol;</p> <p>e) pery sú artikulačne aktívne: posúvajú sa dopredu od zubov a perný otvor sa zaokrúhľuje, labializácia je výrazná;</p>

	<i>Anglická fonéma /ə/</i>
	<p>a) v strede (anglické /ə/ je zadnejšie než slovenské i anglické /e/, konček jazyka trčí voľne dopredu);</p> <p>b) v strede (anglické /ə/ je nižšie než slovenské /e/, vo vertikálnom smere má obdobnú polohu jazyka ako anglické /e/; chrbát jazyka sa dvíha pod podnebie a jeho najvyšší bod je v oblasti predného a zadného podnebia, jazyk sa bočnými plochami nedotýka podnebnej klenby);</p> <p>c) zmenšuje sa ústna dutina, zväčšuje sa hrdlová dutina;</p> <p>d) stredne veľký čel'ust'ový uhol;</p> <p>e) pery sa na artikulácii nezúčastňujú;</p>

Diferenčný opis segmentálneho systému slovenčiny a angličtiny

Kontrastívnej analýze angličtiny a slovenčiny (resp. češtiny) sa v našej a českej jazykovede venovala a venuje značná pozornosť (podrobnejšie Kráľová, 2005). Jeden z najsystematickejších prístupov nachádzame u Ľ. Urbanovej (1989, s. 94–102). Vychádza z porovnávacej analýzy najčastejších chýb českých hovoriacich v anglickej výslovnosti (Skaličková, 1982), ktorú adaptuje na zvukový systém slovenčiny.

Vokálny podsystem

a) Inventár vokálnych foném slovenčiny a angličtiny sa odlišuje kvalitatívne aj kvantitatívne. V angličtine je 20 vokálnych foném (Gimson, 1989), v slovenčine je 14 (resp. 15) vokálnych foném (Kráľ – Sabol, 1989). Tento pomer naznačuje, že vokálny fonologický „sito“ je v angličtine jemnejšie než v slovenčine.

b) Anglické vokály sa navzájom rozlišujú najmä svojou kvalitou, ktorá je pri slovenských vokáloch menej relevantná.

c) Slovenské vokály sa navzájom rozlišujú najmä svojou kvantitou, ktorá je v angličtine len sprievodným znakom samohlások, závislým od zvukového okolia

(najmä nasledujúcej fortisovej alebo lenisovej spoluhlásky).

d) Anglické vokály sa vyznačujú väčšou nestabilitou zvukovej realizácie než slovenské. Dlhé anglické vokály majú tendenciu k diftongizácii, diftongy k monoftongizácii.

e) Kvalita anglických samohlások v neprízvučných slabikách sa mení – oproti prízvučným slabikám sú značne redukované. V slovenčine sa rozdiel samohlásky v prízvučnej a neprízvučnej slabike prejavuje najmä v stupni intenzity.

Konsonantický podsystem

a) Inventár anglických konsonantických foném (system tzv. RP English) obsahuje 24 prvkov (Gimson, 1989), slovenský system má 27 prvkov (Kráľ – Sabol, 1989).

b) Dominantným znakom slovenských konsonantov je neutralizovateľný protiklad znelosti a neznelosti. V angličtine je tento príznak irelevantný a primárnou charakteristikou konsonantov je neneutralizovateľný protiklad napätosť/nenapätosť.

c) Anglické fortisové explozívny sú v iniciálnej pozícii výrazne aspirované. V slovenčine sa aspirovanosť ako dištinkívna vlastnosť foném nevyskytuje.

d) V anglickom systéme spoluhlások sa nenachádzajú prvky: palatálne /t,/, /d,/, /n,/, /l,/, afrikáty /c/, /β/ a frikatíva /x/.

e) V angličtine má velárne [ŋ] štatút fonémy, kým v slovenčine je len kombinatórny variantom fonémy [n] v pozícii pred *k* a *g*.

f) Anglické /w/ a /v/ sú samostatné fonémy, kým v slovenčine je /u/ len alofónou fonémy /v/ v postsonantickej časti slabiky.

g) V slovenčine sa nevyskytujú anglické dentálne frikatívy /θ/ a /ð/.

h) V angličtine má fonéma /l/ tri alofóny – tzv. clear, dark a devoiced. V slovenčine existujú alveolárne /l/ a palatálne /l, / ako osobitné fonémy.

i) Anglická nepárová glotálna konstriktíva /h/ patrí medzi fortisové konsonanty, v slovenčine je /h/ znelou párovou spoluhláskou.

Artikulačná báza

V angličtine jazyk artikuluje vzhľadom k podnebnjej klenbe skôr apikálne (konkávne) a jeho hrot prakticky neprichádza do styku so spodnou časťou ústnej dutiny (Skaličková, 1982, s. 63). V porovnaní s tým má slovenská artikulačná báza skôr charakter dorzálny (konvexný), čiže jazyk sa pri artikulácii dotýka podnebia prevažne

svojou plochou (plochou špičky alebo chrbta). Odlišná artikulačná báza angličtiny prináša odlišné artikulačné návyky pre realizáciu kvalitatívnych i kvantitatívnych hodnôt jednotlivých segmentov a vytvárania iného rečového rytmu, než na aký sme zvyknutí z materinského jazyka.

Predpokladané chyby slovenských hovoriacich v anglickej výslovnosti

Analýzou chýb Slovákov v anglickej produkcii sa detailne zaoberalo viacero autorov – L. Lenhardtová (najmä 1971-1972 a 1989), R. Repka a J. Sabol (1970), Ľ. Urbanová (1985-1986), J. Lenhardt (1983), Z. Kráľová (2005). O danej problematike dokáže mnohé napovedať aj „zrkadlová“ analýza chýb anglických rodených hovoriacich v slovenčine (Škvareninová, 1990). Nemenej cenná je analýza českých chýb vo výslovnosti angličtiny, ktorej sa podrobne venovali najmä A. Skaličková (1979, 1982), J. Krámský (1972), Z. Menhard (1981-1982), V. Mach (1971) a ďalší.

Vokálny podsystem

- a) Dostatočne sa nerešpektuje vplyv spoluhlások na dĺžku predchádzajúcich samohlások. Vplyvom dvoch slovenských stupňov dĺžky sa v angličtine nedodržiavajú jej tri funkčné stupne.
- b) Nerozoznáva sa rôzny timbre členov samohláskových párov a samohlásky sa rozlišujú podľa princípov slovenčiny, čiže kvantitatívne.
- c) Nedodržiava sa náležitá redukcia samohláskovej kvality v neprízvučných slabikách. Na zmiešanú samohlásku [ə] slovenskí hovoriaci nie sú dostatočne citliví, preto majú tendenciu nahrádzať ju blízkymi prvkami, najčastejšie slovenským [e].
- d) Dlhá zmiešaná samohláska [ɜ:] sa bežne zamieňa za [e:] alebo sa oba zvuky nahrádzajú spojením [e:] + [r].
- e) Dvojhlásky [lə], [eə] a [uə] sa často nesprávne realizujú ako [i:r], [e:r] a [u:r].
- f) Tzv. i-ové dvojhlásky [aɪ], [eɪ], [ɔɪ] sa často zamieňajú za slovenské *aj*, *ej*, *oj*, hoci druhý element týchto zvukov má byť v angličtine len naznačený.
- g) Dvojhláska [əu] sa často nesprávne vyslovuje ako slovenské [ou].
- h) Nerešpektuje sa postupná zmena vokálu [uə] na [D].
- i) Samohláskové zvuky e-ového typu [e], [æ], [ə], [ɜ:] a [eə], ktoré v angličtine predstavujú päť dištingtívnych prvkov, sa nahrádzajú slovenským [e], [e:] a [e:r].

- j) Hláska [æ] sa nahrádza slovenským [e], niekedy [ä].
- k) Triftongy často bývajú realizované so spoluhláskovým prvkom uprostred, prípadne aj s e-ovým zvukom na konci.

Konsonantický podsystém

- a) Lenisové spoluhlásky vo finálnych pozíciách sa nesprávne vyslovujú buď ako úplne znelé (so znelou detenziou ako v slovenčine v izolovanom postavení), alebo sa nahrádzajú príslušnými fortisovými hláskami. Správne sa koncové lenisové spoluhlásky majú vyslovovať buď intenzne, alebo bezhlasne.
- b) Nesprávne sa realizujú asimilácie párových konsonantov podľa návykov zo slovenčiny. Naopak sa zas nerealizuje asimilácia nepárových konsonantov, najmä [l], [r], [w], [j], ku ktorým dochádza v angličtine po fortisovej párovej spoluhláske.
- c) Problémy nastávajú pri realizácii finálneho a prevokálneho velárneho [ŋ], ktoré sa v slovenčine vyskytuje výhradne pred *k* a *g*, ale v angličtine i mimo tejto pozície. Skupina *ng*, ktorá sa v angličtine na morfematickom švíku vyslovuje ako [ŋ], býva často realizovaná ako [ŋg].
- d) Aspirácia [p], [t] a [k] je buď realizovaná nesprávne ako príliš výrazné [h], alebo nie je realizovaná vôbec.
- e) Dentály [θ] a [ð] sú nahrádzané zvukovo najbližšími slovenskými prvkami [t], [s] a [d], [z]. Ťažkosti sa stupňujú, ak po sebe nasledujú addentála a alveolárna sykavka, resp. záverová alveolára a addentála (Repka – Sabol, 1970).
- f) Podľa slovenských zvyklostí sa explózia záverových spoluhlások realizuje aj tam, kde nemá byť, t. j. pred ďalšou záverovou alebo polozáverovou spoluhláskou. Prvá spoluhláska nemá vlastnú explóziu ako v slovenčine, ale spoločný záver s nasledujúcou spoluhláskou.
- g) Pokiaľ ide o spoluhlásku [r], chyby sa týkajú jej artikulácie i distribúcie. Britské [r] je nekmitavé, preto nemôže byť nahrádzané slovenskou vibrantou. [r] sa chybné vyslovuje v pozíciách, kde sa síce píše, ale nevyslovuje, teda v inej ako prevokalickej pozícii. Slovenskí hovoriaci [r] buď priamo vyslovujú, alebo aspoň retroflexne artikulujú predchádzajúcu samohlásku.
- h) Ďalšou slovenskou chybou je zamieňanie, resp. voľné striedanie labiodentálneho [v] a labiovelárneho [w], ktoré predstavujú v angličtine dve rôzne fonémy. Problémy nastávajú najmä vtedy, keď nasledujú v slovách idúcich bezprostredne po

sebe (Repka – Sabol, 1970).

i) Slovenské používanie znelého [h] v iniciálnych pozíciách a v kontexte po fortisovej spoluhláske znie v angličtine neprimerane.

j) Slovenskí hovoriaci väčšinou nerealizujú správne viazanie susediacich konsonantov. Dve rovnaké spoluhlásky alebo dva členy jedného spoluhláskového páru sa majú realizovať s jednou spoločnou (dlhšou) tenziou.

k) Takisto sa nedodríava prispôsobovanie artikulačného miesta, zvlášť pri [t], [d] a [n] v pozícii pred [θ] a [ð], keď sa ich záver posúva až na zadnú stenu horných rezákov. Susedné párové spoluhlásky pritom nie je prípustné navzájom asimilovať.

l) Robia sa chyby v základnej artikulačno-akustickej materializácii hlások. Artikulácia alveolár [t] a [d] sa pod vplyvom slovenčiny stáva viac dorzálnou; miesto artikulácie [s], [z], [β], [ʃ] sa posúva viac dopredu; tzv. dark [ɪ] sa nesprávne realizuje ako slovenské dentálno-alveolárne [i]. [ɪ] v pozícii pred [i] sa vyslovuje ako slovenské palatálne [i,] (Repka – Sabol, 1970).

Literatúra:

GIMSON, Alfred Charles: *An Introduction to the Pronunciation of English*. Newcastle upon Tyne: Atheneum Press, 1989. 364 s. ISBN 0-7131-6594-4.

JONES, Daniel: *An Outline of English Phonetics*. Cambridge: W. Heffer & Sons Ltd., 1972. 378 s. ISBN 978-05212-1098-0.

KRÁL', Ábel – SABOL, Ján: *Fonetika a fonológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 392 s. ISBN 80-08-00036-9.

KRÁĽOVÁ, Zdena: *Slovensko-anglická zvuková interferencia*. Žilina: Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline, 2005. 100 s. ISBN 80-89029-85-X.

KRÁMSKÝ, Jiří: *Zvuková stránka jazyka ve vyučování cizím jazykům*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. 100 s.

LENHARDT, Ján: Adaptácia anglických vokalických zvukov [ə] a [ɜ:] v slovenčine. In: *Slovenská reč*, roč. 48, 1983, č. 2, s. 160–167.

LENHARDTOVÁ, Lýdia: Rozbor niektorých typických chýb slovenských žiakov pri rozlišovaní anglických foném. In: *Cizí jazyky ve škole*, roč. 15, 1971-1972, s. 440–451.

LENHARDTOVÁ, Lýdia: *Interferencia slovenčiny a angličtiny na fonologickej rovine (Analýza chýb slovenských študentov v produkcii niektorých anglických foném)*.

Dizertačná práca. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1989. 198 s.

MACH, Vladimír: Comparative analysis of English and Czech phonology and prediction of errors in learning. In: *Papers in Contrastive Linguistics*. Editor: G. Nickel. Cambridge: Cambridge University Press, 1971, s. 103–106.

MENHARD, Zdeněk: Problémy výslovnosti angličtiny s přihlídnutím k interferenci mateřského jazyka a k súčasným trendům. In: *Cizí jazyky ve škole*, roč. 25, 1981-1982, s. 75–80.

PEKAROVIČOVÁ, Jana – ŽIGOVÁ, Ľudmila – PALCÚTOVÁ, Michaela – ŠTEFÁNIK, Jozef: *Slovenčina pre cudzincov – Praktická fonetická príručka*. Bratislava: STIMUL, 2005. 244 s. ISBN 80-89236-04-9.

REPKA, Richard – SABOL, Ján: Niektoré problémy osvojovania si výslovnosti anglických spoluhlások slovenskými študentmi. In: *Zborník prác Krajského pedagogického ústavu v Prešove*. 2. Prešov: Krajský pedagogický ústav, 1970, s. 149–153.

SKALIČKOVÁ, Alena: *Srovnávací fonetika češtiny a angličtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 323 s.

SKALIČKOVÁ, Alena: *Fonetika súčasnej angličtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 284 s.

ŠKVARENINOVÁ, Oľga: Slovenčina ako cudzí jazyk na pozadí angličtiny. In: Mistrík, J.: *Studia Academica Slovaca*. 19. Prednášky XXVI. letného seminára slovenského jazyka a kultúry. Bratislava: Alfa 1990, s. 345–353.

ŠTEKAUER, Pavol: *Rudiments of English Linguistics*. Prešov: Slovacontact, 2000. 332 s. ISBN 80-88876-04-4.

URBANOVÁ, Ľudmila: Zvuková rovina anglického konverzačného štýlu. In: *Cizí jazyky ve škole*, roč. 29, 1985-1986, s. 356-358.

URBANOVÁ, Ľudmila: *An Introduction to English Phonetics and Phonology*. Košice: Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1989. 107 s. ISBN 80-7097-033-2.

Abstrakt: Štúdia porovnáva systém slovenských a anglických vokálov s ohľadom na potenciálne interferenčné chyby. Uvádza artikulačnú charakteristiku slovenských a anglických krátkych vokálov.

Kľúčové slová: segmentálny systém – slovenčina – angličtina – porovnanie

Abstract: The study compares the system of Slovak and English vowels with regard to potential interference mistakes. It includes the articulatory characteristics of Slovak and English short vowels.

Key words: segmental system – Slovak – English – comparison

Čeština z pohledu východoslovanských jazyků

Autor: Jaromíra Šindelářová

Není pochyb o tom, že na osvojování si cizího jazyka má vliv charakter jazyka prvního, zpravidla mateřského. Typologická klasifikace jazyků má tak proto nejen velký význam po stránce teoretické, neboť odhaluje rozdíly mezi jednotlivými jazyky ve stavbě slov a v označování slovtvorných i gramatických kategorií, ale má i značný praktický význam při výuce cizího jazyka, neboť může ukázat zásadní odlišnosti od jazyka mateřského a tím pomůže cizinci pochopit podstatu jeho systému ve srovnání se systémem mateřštiny.

Už Vladimír Skalička je přesvědčen o tom, že: „Poznáme-li důkladně svůj vlastní jazyk, budeme mít možnost proniknout tím hlouběji do jazyků cizích. Tomu slouží především právě typologické zkoumání, neboť se stále zabývá srovnáváním jazyků.“ (Skalička, 1975, s. 57) Tato slova nabývají na významu právě v současnosti, kdy se stále zvyšuje důležitost jazyků mluvnický příbuzných i vzdálených.

Má-li být stanovena cílová úroveň při výuce cizího jazyka, je podle našeho názoru nutné soustředit pozornost zejména na kompetenci komunikační a jazykovou vedle kompetence sociokulturní¹.

Komunikační kompetenci chápeme jako komplexní předpoklady řečové činnosti. Úspěšnost komunikace (rodilý uživatel ⇔ nerodilý uživatel) jako řečové činnosti je podmíněna funkčním průnikem předpokladových bází² produktora a recipienta. Budování cílové komunikační kompetence, a to ve smyslu záměrného, cíleného a řízeného rozšiřování vstupní předpokladové báze, se pak musí odehrávat na pozadí výchozího souboru předpokladů řečové činnosti konkrétního cizince.

Jazykovou kompetencí pak rozumíme určitý soubor znalostí o jazyce a jeho fungování a dovedností disponovat jí. Tohoto souboru je třeba během výuky dosáhnout, aby byl žák schopen přiměřené jazykové performance (v oblasti „parole“), tedy aby byl schopen řešit komunikační situace, kterým bude pravděpodobně v cizím jazyce na jeho historickém území vystaven.

¹ O sociokulturní kompetenci viz blíže Šindelářová, 2007.

² Blíže viz Nebeská, 1989.

Velmi důležitý faktor, který ovlivňuje osvojování si cizího jazyka, je tzv. index vzdálenosti výchozího a cílového jazyka.

S nejmenšími komunikačními potížemi se na základě našich zkušeností potýkají studenti češtiny jako cizího jazyka s mateřským jazykem slovanským, i když příbuznost jazyků může ve vyšším stadiu osvojování působit negativně. Slované na rozdíl od Neslovanů sice z vlastní jazykové praxe vědí, že v koncovce se mluvnické významy kumulují, mají však tendenci užívat koncovek svého mateřského jazyka (např. konc. *-ami* v instr. pl. všech rodů, nebo genitiv po záporu apod.). Uplatňování stereotypů z mateřštiny vede cizince velmi často k tzv. „vězení v mateřštině“.

Logicky si žák slovanského původu osvojuje češtinu jako cizí jazyk podstatně rychleji než cizinec původu neslovanského, a proto lze Slovany orientovat již na samém počátku jejich studia češtiny podle našich zkušeností na prahovou úroveň B1.

V následující části textu si všimneme jazyků češtině typově blízkých, ruštiny a ukrajinštiny, a to na základě vlastních pozorování³, výzkumů kolektivu spolupracovníků na katedře bohemistiky a slavistiky v Ústí nad Labem pod vedením prof. Čechové, doc. Zimové a dalších kolegů spolupracujících v rámci Asociace učitelů češtiny jako jazyka cizího v Praze, kteří získali praktické zkušenosti s dvěma východoslovanskými jazyky, ruštinou a ukrajinštinou, při osvojování si češtiny cizinci. Jde nám jen o zběžnou charakteristiku a stručné seznámení s grafikou, fonetickými zvláštnostmi, morfologií, syntaxí a lexikologií dvou východoslovanských jazyků, se kterými se pedagog v české škole setkává nejčastěji, a jevů v nich, jež mohou ovlivnit osvojování češtiny.

Z hlediska **grafiky** je na rozdíl od české abecedy základ ruské a ukrajinské azbuky utvořen z cyrilice, která se v Kyjevské Rusi rozšířila po přijetí křesťanství. Toto písmo, které bylo sestaveno v IX. století, mělo třicet osm písmen, z nichž větší část byla převzata z řecké abecedy. Každé písmeno mělo svůj název a podle prvních dvou písmen (*az*, *buki*) byla pojmenována ruská i ukrajinská abeceda – „azbuka“.

Dnešní ruská abeceda se skládá z třiatřiceti písmen. Písmo je založeno na fonemickém principu, tj. každý jednotlivý foném je zpravidla označen jedním

³ Výsledky pozorování byly také součástí různých grantů a projektů (např. projektu Phare *Hezky česky* (SOZE Brno 2006/2007; projektu ESF UJEP 2006/2008 / CZ.04.1.03/3.2.15.2/0243 *Čeština jako cizí jazyk v rámci inovace výuky* a dalších).

písmenem. Některé grafémy ruské azbuky se podobají latince, což může vést k záměně písmen v abecedě české (mezi latinkou a ruskou azbukou se shoduje celkem třináct znaků, z toho šest jich má stejný význam v obou grafikách; zbývajících sedm může působit při osvojování češtiny problémy, viz: lat. *Y* [ypsilon] – azb. *У* [u]; lat. *H* – azb. *Н* [en]; lat. *X* [iks] – azb. *Х* [chá]; lat. *B* [bé] – azb. *В* [vé]; lat. *P* [pé] – azb. *Р* [er]; lat. *C* [cé] – azb. *С* [es]).⁴ Je zapotřebí upozornit i na to, že některé české grafémy v podobě psané odpovídají ruským psacím písmenům, ale označují jiné hlásky (blíže viz Čechová, 2004, 2005/2006).

Také ukrajinská abeceda (azbuka) má třiatřicet písmen, přičemž jednotlivé grafémy označují konsonanty a vokály. Šest vokálů (*a*, *e*, *u*, *i*, *o*, *y*) označuje jednu hlásku, a písmena *є* [je], *ю* [ju], *я* [ja] označují jeden foném pouze po měkkých souhláskách a na začátku slova, po samohláskách, po apostrofu dvě hlásky *є* [j+e], *ю* [j+u], *я* [j+a], *ї* [ji]; písmeno *й* [j] před *o* označuje souhlásku *j*, v jiných pozicích neslabičnou samohlásku *i*; měkký znak *ь* neoznačuje hlásku, nýbrž ukazuje na měkkou výslovnost předcházející souhlásky. V písmu se využívá též apostrofu (obdobně jako např. v běloruštině), jenž má obdobnou funkci jako tvrdý znak v ruštině.

Ukrajinské písmo je (obdobně jako ruské písmo) vybudováno na fonematickém principu. Od hláskového principu se písmo odchyluje v několika případech: *дж* [dž], *дз* [dz], *ї* [ji], *щ* [šč]. Afrikáty *дж* [dž], *дз* [dz], *дз'* [dz'] výrazně odlišují ukrajinštinu od češtiny, která je nemá (srov. např. *дзеркало* – *zrcadlo*).

Některá písmena z ukrajinské azbuky se podobají latince, což může při učení se české abecedě vést k záměně písmen (k ní může dojít např. v případě českého slovesa *hádat*, které Ukrajinec může přečíst jako *nadat*, případně zaměnit s ukrajinským *надати*, což znamená „poskytnout, udělit“).

Zvláštní pozornost je třeba věnovat tomu, že některé české grafémy v psané podobě odpovídají psacím písmenům ruským nebo ukrajinským, ale označují jiné hlásky. Takových grafických shod existuje celá řada (např. *p*, *c*, *u*, *y* apod.).

Odlišná je i **fonetika** těchto jazyků. Na rozdíl od češtiny, která má pět samohlásek, je jich v ruštině šest (*a*, *э*, *ы*, *u*, *o*, *y*), neexistují samohlásky dlouhé a dvojhlásky (nositelem slabik jsou pouze samohlásky). I v ukrajinštině se vyskytují

⁴ Např. české slovo *rybka* může být zaměněno s ruským slovem *пyбka* (kabina lodi).

pouze samohlásky krátké (*a, e, i, o, u*). Délka samohlásek v obou východoslovanských jazycích není tedy na rozdíl od češtiny významotvorná, je pouze průvodní vlastností přízvučných samohlásek. Proto délka samohlásek v českém jazyce působí Rusům i Ukrajincům potíže nejen při výslovnosti, ale především v psaném projevu.

Pro ruský mluvčího žáka je typické silné měkčení *e* po *d, t, n* na *dě, tě, ně*, které někdy směřuje až k výslovnosti [dje, tje, nje] (např. [d'eň, t'elefon, ňepracovat] apod.). Měkká výslovnost *e* se projevuje také při samostatném vyslovování *e* na počátku slova, které čtou Rusové v češtině jako *je* (např. ve slovech *Eva, Evropa* jako [Jeva, Jevropa] apod.).

Dalším typicky ruským znakem je méně otevřená výslovnost všech vokálů, i když nejrušivěji působí zúžená výslovnost *e*, která se blíží *i* či ještě spíše *jie*. Rozdíl oproti češtině je ve výslovnosti *i* a *y* (*быть* x *буть*, zatímco v češtině se vyslovuje stejně *být* i *bít*).

Rušivě pak v českém jazyce působí i „polykání“ koncových samohlásek, nebo pouze jejich náznak, srov. *škol-(a), ulic-(e), měst-(o)*. Pokud je koncová samohláska ještě dlouhá (např. v neutrech typu *vyučován-(i)*), ale hlavně v tvrdých i měkkých adjektivech – např. *nov-(y), modern-(i)* – dochází navíc k jejich krácení, čímž se z hlediska sluchového vjemu krátí nejen jeho délka, ale celkově se ztrácí i výslovnost daného vokálu, což může někdy vést až k nesrozumitelnosti.

V ukrajinštině patří mezi zvláštní fonémy *є* [v] a *ї* [j], jež se mohou realizovat jako neslabičné samohlásky. Souhláska *є* [v] je retretná (na rozdíl od české retozubné). V určitých pozicích se realizuje jako polosamohláska [u]: *вчора* [u'čora], *правда* [prauda], *казав* [kazau]. Na rozdíl od češtiny se znělá souhláska *є* [v] na konci slova nikdy nemění v retnou neznělou *ѣ* [f], ale stává se naopak ještě znělejší a přechází v neslabičné [u], srov. např. *оcпис* ['ostr,iu] – *ostrov*.⁵

Ruština rozlišuje patnáct souhlásek (*б, в, г, д, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х*), které jsou buď tvrdé, nebo měkké.⁶ Pouze souhlásky *ж, ш, ц* jsou vždy tvrdé a *ч, щ, ъ* vždy měkké.

⁵ Podobně souhláska *ї* [j] se může realizovat jako neslabičná samohláska [i].

⁶ Srov. se třemi páry v češtině: *d-d', t-t', n-ň*.

Ruské i ukrajinské znělé souhlásky si obdobně jako české neuchovávají při výslovnosti znělost před neznělými či na konci slova, např. *книжка* [kniška] – *knížka* [kniška], *дуб* [dup] – *dub* [dup].

Podobně jako čeština má i ukrajinština *ɛ* [h] a *ʀ* [g], ovšem v ukrajinském jazyce se *ʀ* [g] vyskytuje jen zřídka.

Rozdíl mezi ukrajinskou a českou sonorní bokovou souhláskou *л*, / [l] spočívá v tom, že se při výslovnosti ukrajinské hlásky hrot jazyka spojuje (na rozdíl od české) se zuby. Společné je jen to, že se při artikulaci jak ukrajinské, tak i české souhlásky [l] vytváří po obou stranách jazyka dosti volná úžina, kudy prochází vzduch. Proto ukrajinské *л* ovlivňuje výslovnost českého / u ukrajinských žáků.

Ruský a ukrajinský přízvuk je dynamický a jeho intenzita v přízvučné slabice je větší než v češtině. Ve srovnání s českým stálým akcentem je ruský a ukrajinský přízvuk volný (není vázán na určitou slabiku slova), pohyblivý (při ohýbání a tvoření slov může měnit místo) a také významotvorný (např. srov. ruské *кредит* – *кредит*; *кызом* – *крызóm*; *зоре* – *зорé* apod.).

Je nutné, aby učitel u rusky a ukrajinsky mluvících žáků, kteří se učí česky, hned na počátku kladl důraz na to, že v češtině je přízvuk na první slabice a že není tak silný jako v jejich mateřštinách. Pro Rusa i Ukrajince je přízvučná slabika spojena nejen s výraznější výslovností, ale i s délkou. Z těchto důvodů mají Rusové i Ukrajinci snahu přesouvat přízvuk na dlouhé slabiky.

Ruština i ukrajinština jsou považovány za jazyky eufonické, což znamená, že ve většině případů po souhlásce následuje samohláska a že pro ni není typické hromadění většího počtu souhlásek (výjimku tvoří cizí slova a sufixy). Právě proto Rusové a Ukrajinci, kteří se začínají učit češtinu, mají sklon vkládat samohlásku do souhláskových seskupení (srov. např. plnohlasé [perst]).

Český jazyk pak působí ještě potíže (a to nejen Rusům a Ukrajincům) svým *ř*, které je azbukou zachycováno jako dvojhláska *рж* [rž] (např. Říp) nebo *рш* [rš] (např. Přerov). Menší problémy než s *ř* mají např. ruští žáci s výslovností *h*, které v ruštině rovněž neexistuje. Konsonanty tedy východoslovanům nečiní největší obtíže, hlavním problémem je délka vokálů a akcent ve slovech⁷ (obdobně viz např. Čechová – Zimová, 2001, Zimová – Balkó, 2005, Balkó, 2008).

⁷ Ruský žák se musí odnaučit výslovnost, kterou má vžitou ze své mateřštiny (např. musí přestat rozlišovat tvrdé a měkké *i* a *y*). Příbuznost slovanského jazyka je mu mnohdy spíše na škodu než k

Při osvojování si **morfologického systému** češtiny ruskými nebo ukrajinskými žáky je velkým kladem to, že typologicky náleží oba jazyky, stejně jako čeština, mezi jazyky flektivní.

V ruštině i ukrajinštině jsou slova tvořena stejnými slovotvornými způsoby a postupy jako v češtině, tj. odvozováním, skládáním a zkracováním. Slovotvorné prostředky jsou pak většinou odlišné. V řečové praxi může docházet k přenosu morfémů mezi oběma jazyky, ale jde spíše o neúmyslný transfer způsobený hláskovou záměnou. Mnoho morfémů v češtině a ruštině zní totiž velmi podobně a navíc mohou mít stejnou funkci, někdy dokonce stejně znějí a mají i shodný význam (srov. např. morfémy v ruském slově *nedostatek* – *недостаток*; nebo záměna prefixu *pod-* za *pid-* pod vlivem ukrajinského *pid-*, záměna předložky *od-* za *vid-* pod vlivem *vid-* apod.).

Ruština i ukrajinština rozlišuje obdobně jako čeština deset slovních druhů. U *substantiv* je třeba věnovat pozornost kategoriím rodu, pádu a čísla, které jsou v některých případech v jazycích rozdílné.

Velmi často se liší svým *rodem* v obou jazycích a v češtině internacionalizmy, a to i přesto, že mají téměř shodnou formu. Některá slova v češtině, jako např. *problém*, *program*, *systém*, *tramvaj* apod. jsou rodu mužského, zatímco v ruštině a ukrajinštině rodu ženského, a naopak (slova jako *autorita*, *banka*, *model*, *montáž*, *tramvaj* jsou v českém jazyce feminina, v ruském a ukrajinském patří k maskulinům); jiná slova, jako např. *kritérium*, *sanatorium*, *muzeum* jsou v češtině rodu středního, zatímco v ruštině jsou řazena k maskulinům; česká neutra jako *gymnázium*, *vízum*, *datum* patří v ruštině k femininům, ovšem forma je jiná.

Rozdíly mezi oběma jazyky a češtinou jsou i v *čísle*⁸, neboť některá podstatná jména se v ruštině a ukrajinštině používají pouze v singuláru (tzv. *singularia tantum*), ale v češtině mohou vystupovat nejen v singuláru, ale i v plurálu (např. *эта інформація / інформація* – *ta* i *ty informace*). Některá substantiva se v ruském jazyce vyskytují výhradně v množném čísle, zatímco v češtině jsou tvary čísla jednotného a množného shodné (např. *эти переговоры / переговору* – *to* i *ta jednání*). I v českém jazyce existují pomnožná substantiva, zatímco jejich ruské

užitku. Na druhé straně znalost příbuzného jazyka může zase pomoci např. pochopit funkci slovesného vidu.

⁸ Rusové užívají podle svého jazyka i v češtině např. při vykání plurálních tvarů.

ekvivalenty mají tvary singuláru i plurálu (např. *ty noviny* – *эта газета, эту газету / газету*), a naopak v češtině některým singulariím tantum odpovídají v ruštině podstatná jména utvářející formy jak jednotného, tak i množného čísla (např. *to zboží* – *этом товар, эту товары / товару*).

Tvar substantiva počítaného předmětu po základní číslovce 2, 3, 4 je v ruštině v genitivu sg., což vede k chybám typu *dva studenta*.

Problémy mají ruští a ukrajinští žáci u substantiv i s kategorií *pádu*, neboť pod vlivem své mateřštiny chybují často v koncovkách (např. *s kamarádami*).

Velmi časté jsou např. u ukrajinských žáků nesprávné tvary u substantiv vzoru *kuře*, v nichž se vyskytují krátké tvary zakončené např. v genitivu na *-i*, srov. *kuři* – *kuřete*.

Odlišně od českého jazyka se deklinují cizí substantiva. Při skloňování podstatných jmen se sufixem *-um* se v ruštině a ukrajinštině (na rozdíl od češtiny, kde se tento sufix vyskytuje pouze v nominativu singuláru), zůstává ve všech pádech jednotného i množného čísla. V důsledku toho se Rusové a Ukrajinci mohou dopouštět při skloňování českých substantiv chyb typu *podiumu*.

Některá substantiva cizího původu mohou být v češtině sklonná, zatímco v ruštině a ukrajinštině se neskloňují (např. *metro, kino*). To pak svádí ruského a ukrajinského mluvčího ponechávat slova v základním tvaru ve všech pádech i v jazyce českém.

Také ve skloňování jiných jmenných slovních druhů a při časování sloves se u Rusů a Ukrajinců studujících češtinu může projevovat negativní vliv rodného jazyka (tzv. negativní transfer, interference) např. ve tvarech adjektivních (v gen. a akuz. sg. *mladoho* muže), ve tvarech slovesných (např. v 1. os. sg. *stoju* místo správného *stojím*) apod.

Obtížná jsou např. posesivní *přídavná jména* a *zájmena*, která připadají Rusům i Ukrajincům příliš složitá. Zpravidla je nahrazují genitivem, např. *byt přítele* (srov. v ruštině *квартира друга*) místo *přítelův byt*. Východoslovanští žáci potřebují více času, aby pochopili to, že když se v češtině přivlastňuje pouze majiteli (vyjádřenému jedním slovem), preferuje se posesivní adjektivum, i když genitivní tvar se v řečové praxi užívá běžně. Na rozdíl od češtiny nemá ruština ani ukrajinština např. kratší tvary osobních *zájmen* typu *mě, tě* a zvrtných *si, se*, což působí východoslovanským žákům také potíže.

Východoslovanští žáci mají také problémy s psanou podobou českých *číslovek*, při níž se projevuje interference ve stovkových číslovkách, které se píší v ruštině i ukrajinštině na rozdíl od češtiny dohromady.

U *sloves* často chybují východoslovanští žáci při tvoření minulého času, který se v ruštině a ukrajinštině tvoří bez pomocného slovesa, pouze užitím osobního zájmena a příčestí činného (např. v ruš. *я читал – četl jsem*). Proto východní Slované velmi často vynechávají pomocné sloveso *být* i v češtině (např. *já pracoval* podle ruského *я работал*). Podobná situace je i při tvoření podmiňovacího způsobu – např. ruský kondicionál se tvoří spojením minulého příčestí s částicí *бы*, která je stejná pro všechny osoby (*пришли бы*). Ruští i ukrajinští žáci často redukují tvary slovesa *být* (*my by přišli*).

Objevuje se také rozdíl ve zvratnosti sloves, např. některým českým zvratným slovesům odpovídají ruská verba nezvratná (*ptát se, dotazovat se – спрашивать; hrát si – играть*). Pod vlivem své mateřštiny ruští žáci mnohdy umísťují zvratné *se/si* za sloveso, neboť je pro ně obtížné umístit ho ve větě na správnou pozici, tj. jako enklitikon za první přízvučný člen (*завтра встретимся – zítra sejdeme se*). Pod vlivem interference mají ruští žáci zejména problémy s používáním zvratných částic *se, si* (např.: *když setkal se se mnou – když se mnou setkal se*).

Slovesný zápor se vyjadřuje v ruštině pomocí záporné částice *не*, která se na rozdíl od češtiny píše u slovesných tvarů zvlášť (*не буду – nebudu*).

Rovněž ruská forma *у меня есть* a nominativ se musí nahradit formou *я mám* a akuzativ (*у меня есть сестра – mám sestru*).

Zřetelná interference se projevuje u sloves s obligatorní nebo fakultativní valencí (např. *poděkovat* s akuzativem místo s dativem; *zeptat se maminky* s akuzativem místo s genitivem atd.), nesprávnou rekcí objektu nebo adjunkcí příslovečného určení (*schovávat se od deště* místo *před deštěm*, *chodit do lékaře* místo *k lékaři*, *chodit na banku* místo *do banky* apod.).

Lišit se mohou i vazby sloves se stejným významem, což vede k chybám typu: vidím *jich* (genitiv místo akuzativu *je*), *rozumět někoho* (akuzativ místo dativu *někomu*), *soustředit se na něčem* (lokál místo akuzativu *na něco*), *záviset od něčeho* (genitiv místo lokálu *na něčem*) apod.

Velmi častý a stále živý je v ruském jazyce přechodník, zatímco v češtině, která disponuje dvěma tvary (přechodník přítomný a minulý), se dnes užívají jen zřídka.

V ruštině se tvoří obyčejně jen od infinitivního kmene sloves dokonavých většinou příponami *-вши* (*сказать – сказавши*); nebo *-ши* (*влезть – влезши*), a proto mají ruští žáci tendenci je stejně tvořit i v češtině.

Obtížně zvládají ruští žáci také stupňování adjektiv a adverbí. V ruštině se vystačí s výrazem *более* a prvním stupněm adjektiva či adverbia ve spojení s genitivem *чего*, zatímco v češtině je komparativ spojen s prepozicí *než* a nominativem⁹. Žáci se musí v češtině naučit odlišné formy zakončení *-ejší/-ější* nebo *-ší, -čí*. Obdobné problémy mají Rusové i při stupňování adverbí.

Třetí stupeň je v ruštině tvar analytický (tvoří se za pomoci slova *самы́й*), zatímco v češtině syntetický (prefix *nej-* ve spojení s adjektivem nebo adverbem v komparativu či superlativu).

S obdobnými morfologickými problémy jako Rusové se potýkají i ukrajinští žáci. Gramatické návyky rusky a ukrajinsky mluvících žáků z mateřského jazyka se projevují i v **syntaxi**. Podobně jako v češtině je i v ruštině a ukrajinštině volný slovosled. Ale určitá ustálenost v pořadí slov a vět v jednotlivých jazycích mohou působit potíže (např. ve spojeních typu *tam je stůl, stůl je tam*).

Odlišně se v obou jazycích užívá na rozdíl od češtiny zájmenný podmět (osobní zájmeno), neboť to je v ruštině i ukrajinštině (na rozdíl od češtiny) obligatorní, zatímco v češtině se zájmeno osobní klade jen při zdůraznění určité osoby (např. *Já mám úkol, on ho nemá!*).

Jednočlenné věty jsou v ruštině a ukrajinštině mnohem častější než v češtině (např. rus. *тебе не успеть на завтрак – snídani nestihneš*).

V ruštině ani ukrajinštině (na rozdíl od češtiny) nejsou spojována slovesa smyslového vnímání s infinitivem (např. *видел jsem ho odcházet – я видел, как он уходил*), a proto Rusové i Ukrajinci mívají problémy s doplňkem v infinitivu.

Z pohledu **lexikologie** má většina ruských a ukrajinských slov indoevropský a slovanský základ; část slovní zásoby pochází z období praslovanského a ze společné etapy východoslovanské.

Nedílnou součástí každého jazyka jsou výpůjčky, ty tvoří v ruském i ukrajinském jazyce jen nepatrnou část slovní zásoby. Zdrojem těchto výpůjček byla latina, francouzština, řečtina, arabština, polština, ale i germánské a turkotatarské jazyky.

⁹ Genitiv srovnávací je však už i v češtině tvar knižní, zastaralý.

V poslední době (podobně jako v mnoha jiných jazycích) přechází do ruštiny i ukrajinštiny velký počet slov z angličtiny.

Ruští příslušníci mohou v češtině nesprávně používat slova v souvislosti s mezijazykovou homonymií, např. *посол* – *velvyslanec*, *posel* – *kurýer*; *памятка* – *návod*, *памátka* – *памятник* apod. Obdobně je tomu i u Ukrajinců (např. *голка* – *jehla*, *holka* – *divčina*; *нагода* – *příležitost*, *нагода* – *несподіванка* apod.).

Na příkladu dvou východoslovanských jazyků jsme se pokusili upozornit na některé jevy v těchto jazycích, které mohou ovlivnit osvojování češtiny a mohly by se metodologicky stát východiskem v přípravné (motivační, aktivizační či aktualizací) fázi studia češtiny jako cizího jazyka. Naše praktické zkušenosti jsou důkazem toho, že podobná nebo často i úplná totožnost základního slovního fondu v rámci slovní zásoby, úplná nebo částečná shoda lexikálních jednotek, existence shodných gramatických kategorií apod. napomáhají Slovanům bez velkých potíží porozumět slovanskému textu i bez systematictější filologické přípravy. Typologická příbuznost vede v počátečním stadiu k rychlejšímu pochopení jazykového systému, především jeho morfologické a syntaktické roviny, a ke snazšímu budování jazykové kompetence cizince jako základního předpokladu kompetence komunikační.

Osvojování blízkého jazyka má však i svá lingvodidaktická specifika a překážky. Zatímco se porozumění psanému či mluvenému projevu u východních Slovanů většinou obejde bez potíží; těžkosti působí např. interlingvální (mezijazyková) homonyma, tzv. falešní přátelé. Tvorba psaných či mluvených komunikátů může být ztížena vlivem interferenčních jevů zasahujících nejen lexikální, morfologickou, syntaktickou, fonetickou, ale i grafickou rovinu cílového jazyka. Oporou v osvojení deklinačního a konjugačního systému je uplatňování principu analogie při pravidelnosti jazykových struktur, jež se však v jednotlivých rovinách může projevat i nerovnoměrně. Stejný počet pádů, shoda či podobnost gramatických kategorií, tvarů, principů skloňování některých ohebných slovních druhů, shodné postupy komparace adjektiv a adverbí a totožná soustava slovesných časů vedou k snadnějšímu osvojení dalšího slovanského jazyka. Potíže působí např. odlišné pádové koncovky, rozdílné uplatňování principu životnosti, jež se např. v jihoslovanských jazycích neuplatňuje vůbec, nebo jiným způsobem (srov. např. češtinu, slovenštinu, polštinu, ruštinu), odlišný systém předložek včetně jejich využití, rozdíly v tvoření a uplatňování vidových dvojic apod.

Literatura:

- Атабекова, А.: *Иноязычные специальные концепты в межкультурной профессионально ориентированной коммуникации*. Москва, РУДН 2008, с. 197.
- Balkó, I.: Verbální a neverbální komunikace v českém jazykovém prostředí. Ústí nad Labem 2008. s. 92.
- Čechová, M.: *Język czeski jako środek komunikacji multietnicznej*. Bohemistyka 2002, č. 3, s. 161.
- Čechová, M.: *Zkušenosti z výuky češtiny u imigrantů a cizinců*. Bohemistyka 4, 2004, č. 3, s. 203–211.
- Čechová, M. – Zimová, L.: *Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny*. Český jazyk a literatura 50, 1999/2000, s. 214–219.
- Čechová, M. – Zimová, L.: *Multietnická komunikace, zvláště ve škole*. Naše řeč 84, 2001, č. 2, s. 57–61.
- Hádková, M.: *Čeština z druhé strany*. Ústí nad Labem 2008, s. 223.
- Nebeská, I.: *K charakteru předpokadové báze*. Slovo a slovesnost 50, 1989, s. 270–277.
- Myronova, H.: *Slovo-dija-tekst" jak džerelo doslidžennja prasvitu ukrajinciv na tli inšych slovjanskych narodiv*. Olomouc, OU, 2001, s.290–293, ISBN 80-244-0299-8.
- Myronova, H.: *K voprosu o sravnitelno-tipologičeskom issledovanii slavjanskich jazykov*. Brno, MU 2001, 18 s.
- Šindelářová, J.: *Socio-kulturní zázemí žáků a studentů-imigrantů přicházejících ze zemí s odlišnou kulturou*. Ústí nad Labem 2005, 61 s.
- Šindelářová, J.: *Socio-cultural competence as a precondition for mastering Czech as a foreign language*. In: Bohemistyka 4/2007, ročník VII, s. 281–293.
- Zimová, L. – Balkó, I.: *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků*. Ústí nad Labem 2005, s. 125.

Zatajovat, či nezatajovat cizincům některé jazykové prostředky?

Autor: Marie Hádková

Úvod

Mezi tradiční témata, kterými se zabývají teoretické výuky češtiny (nejen pro cizince) a k nimž musejí zaujmout kladné, nebo záporné stanovisko učitelé přímo ve vyučovacím procesu, patří oblast nespisovného jazyka, tj. vymezení jeho pozice ve výuce v české škole či ve výuce češtiny pro cizince, a to na přirozeném území češtiny a v zahraničí. Odlišný postoj k této otázce přitom logicky zaujmají vyučující předmětu Český jazyk a literatura, jejichž žáci či studenti jsou rodilými uživateli češtiny, a lektoři češtiny pro cizince, jak na to upozorňuje např. Jiří Hronek a Petr Sgall (Sgall – Hronek 1992, s. 3). Odlišný přístup obou skupin i různé názory uvnitř těchto skupin byly v odborné literatuře diskutovány často. Připomeňme především práce Ch. Townsenda (Townsend 1990, 1995, 2002), A. Gladrowové (Gladrowová 1995), P. Sgalla (Sgall 1992, 1995), H. Kučery (Kučera 1955), studie M. Hrdličky a i autorky tohoto textu (Hádková 2000, 2005, 2008a, 2008b).

V tomto textu se nebudeme věnovat otázkám spjatým s výukovou reflexí tvarové odlišnosti spisovné a obecné češtiny, ale otázce zastoupení lexika z nespisovných útvarů našeho národního jazyka v učebnicích určených dospělým přistěhovalcům (azylantům) do České republiky. Naše studie reaguje na ohlas, který vyvolala v kruzích spjatých s výukou češtiny pro cizince učebnice Hádková, M.: Čeština pro azylanty – A. Vyd. MŠMT, Praha 2005, 270 str. + 2CD, č.j. 18 390/2005 – 25. Čeština pro azylanty – Metodika. Vyd. MŠMT, Praha 2005, 100 str., č.j. 18 390/2005 – 25. Konkrétně jde o konferenční příspěvky M. Hrdličky (Hrdlička 2009), M. Slezákové (Slezáková 2009) a J. Čemusové (Čemusová 2009).

1. Nespisovná čeština a tzv. tabuová témata v učebnicích češtiny pro cizince

Máme-li se zamýšlet nad mírou zastoupení (či vůbec nad zastoupením) lexikálních prostředků nespisovné češtiny, tabuových slov a tabuových témat ve studijních oporách pro cizince a nad řečovým či společenským chováním ve výuce přistěhovalců učících se v České republice česky, je vhodné, abychom analyzované jevy terminologicky vymezili.

1.1. Tabuová slova

Za tabuová slova považujeme v souladu např. s definicí uváděnou v SSJČ (díl VI., s. 99) „slova, jimž se mluvčí vyhýbá, např. z pověřčného strachu, ze slušnosti atp. a různě je nahrazuje.“ V těchto souvislostech nelze nepřipomenout jeden notoricky známý příklad: Pověřčivostí vedená snaha vyhnout se nepřijemnostem, které by mohlo vyvolat použití tabuového slova, je zodpovědná za vznik slova medvěd (ten, který jí med). – „Je to slovanská náhrada za prajazykové slovo, vězící v lat. ursus..., eufemistický opis, jehož důvody jsou tabuové – báli se pronéstí pravé jméno, aby jeho magickou mocí nebyl medvěd přivolán v nevhodný čas.“ (Machek 1997, s. 357n.)

K tabuovým slovům lze jistě řadit taková slova, kterým se mluvčí ze slušnosti vyhýbá, ba která mluvčí dbalý svého jazykového obrazu ani nemá ve své aktivní slovní zásobě. Jsou to totiž často právě tato slova, která nám poskytnou poměrně přesnou informaci o sociálním statusu osoby, v jejíž promluvě byla zaznamenána. Lze je považovat za významné sociokulturní markery. Hodnocení ovšem nelze zjednodušovat, protože spojení mezi osobnostními kvalitami mluvčího, jeho sociálním statutem a způsobem, jímž se např. v afektu vyjádří k určitému tématu, není nikterak krátké, o čemž mohou svědčit různé dobře známé „výstřelky“ – protestní pískot během volby prezidenta, vztyčený prostředníček v parlamentu atd. Otázkou je, zda má být učitel dospělých cizinců především dbalý svého jazykového obrazu, či má být kompetentním profesionálem představujícím svým studentům celé spektrum jazyka cílové země. Není právě toto jeho povinností? K tomu např. J. A. Komenský v předmluvě ke svým Dvěřím jazyků odevřeným uvádí: „Na tomto pak nech se žádný rozumný neuráží, že tu i slova, jichž počestně mluvíc neužíváme, na svých místech položena jsou; ne bez příčiny zajisté stalo se. Ale proto předně, že tuto neučíme slov užívati, než vykládati, aniž se tu předně mravů hledí, než jazyka, k jehož dokonalosti ovšem žeť přináleží všemu rozuměti.“ (Hádek 1974, s. 12) Je ovšem charakteristické, že zastoupení vulgárních slov (tabuových slov) v tomto učebním textu tzv. řešili jezuité. V jejich redakci je výše citovaná pasáž z Dvěřím jazyků odevřených vypuštěna a na svou cenzuru textu jezuité upozorňují slovy: „V kterémžto posledním vydání opouští se něco málo, což se zdálo, že by se s katolickým učením nehrubě srovnávalo, a mládeži vykládati nemělo.“ (Hádek 1974, s. 12) Jako exemplární příklad jezuitského zásahu uvádíme toto:

Původní text J. A. Komenského:

§291 *Kleštěnec jest, jemuž varlata odňata jsou.*

§292 *Žaludek (od něhož neduhů původ) prázdný jsa lační a žízní, přeplněný štká a řihá.*

Jezuitská redakce tohoto textu:

§291 *Žaludek (od něhož neduhů původ) prázdný jsa lační a žízní.*

§292 *Přeplněný štká a řihá.* (Hádek 1974, s. 12)

Vypuštěn byl mravnostně závadný kleštěnec a tabuové části jeho těla... Máme tedy v učebnicích češtiny pro dospělé osoby žijící mezi rodilými uživateli češtiny postupovat na počátku 21. století stejně jako jezuité? Domníváme se, že právě naopak. Dnešní pozici ohroublých slov velmi pěkně vystihuje např. úvodní text k devítijazyčnému slovníku vulgarismů: „Vulgarizmy... Setkáváme se s nimi prakticky všude – na ulici, mezi mládeží, ale i mezi dříve narozenými. V hospodách, kavárnách, restauracích, ale i v televizi a stále častěji v původních i dabovaných filmech, v divadelních hrách a nezřídka i v parlamentě. Staly se integrální součástí jazyka a ustavičně dostávají nový rozměr. Vyjadřují naše pocity: zlost, nenávisť, nevraživost, úděs, výsměch, údiv, ale i obdiv.“ (Janata 2006, s. 3)

Z výše popsaných důvodů odmítáme názor M. Hrdličky, který ostře a na odborné pojednání nezvykle dramaticky komentuje ukázky dialogů v učebnici: „Velmi svérázně, způsobem, který – pokud je mi známo – nemá široko daleko obdoby, přistupuje ve svém elaborátu k otázce řečové etikety M. Hádková (nedatováno). V příslušné tematicky zaměřené lekci (s. 241n.) jde, jak se říká, rovnou na věc: *Téma: To se neříká // L 53/1 Poslouchejte, čtěte, pozorujte // Malý Pepíček: Hele, maminko, pejsek sere – hele, hovno. // Maminka: Fuj. To se neříká! Pejsek kaká a to je jeho lejno. Pejsek dělá hromádku.* Atd. Ani toto poučení však autorka evidentně nepokládá za dostatečné, neboť záhy připojuje další výchovné příklady: nenucený dialog bezdomovců, nad kterým slova zůstává rozum stát (*A: Co chceš, vole? Nic nemám, debile. // B: Kreténe, máš. Vole – cigáro. // A: Kurva, to je moje cígo. // B: Hajzle – nedáš.* tamtéž, s. 243) a pasáž, která by snad mohla zachycovat výlev jakéhosi značně podroušeného individua v zakouřeném pajzlu té nejhorší pověsti (laskavého čtenáře upozorňuji na průvodní originální metodický pokyn): *L 53/5 Čtěte, rozumíte. // Rozumíte? // Je to hrozná baba. Furt řve, chlastá a smrdí. A ten její chlap*

– *včera blil. Nežere, jenom chlastá. V bytě mají bordel ... dcera je kurva, syn feťák – hrozná famílie...* (tamtéž, s. 243). Je třeba dalšího komentáře? Domnívám se, že nikoliv...“ (Hrdlička 2009, s. 183n.)

Bez komentáře by tedy patrně v Hrdličkových textech zůstala i díla tak významných českých autorů, jako je B. Hrabal, I. Klíma, P. Kohout atd., v nichž se s vulgarismy setkáváme, nemluvě o Haškově Švejkovi, o němž je známo, že ho útlocitné paničky právě kvůli vulgarismům odmítaly. Nelze ovšem na tomto místě nepoznamenat, že to zdaleka nejsou jen vulgarismy, které činí text vulgárním. Takto může působit i rádooby vědecké pojednání, v němž se nenachází ani jediný vulgarismus.

Autorka kritizované učebnice si uvědomovala nezvyklost zpracování a priori kontroverzních témat, a proto jim věnovala zvýšenou pozornost jak v metodických pokynech provázejících učební text, tak při práci s pedagogy. – Lektoři pracující pro SOZE Brno (Sdružení občanů zabývajících se emigranty), pro jehož kurzy učebnice vznikla, prošli před jejím používáním ve výuce několikadenním školením, v němž se učili, jak s textem studijní opory pracovat. Přímou v metodických doporučeních pak uvádíme: „Slovní zásobu tvoří zdobněliny a vybrané hrubé výrazy. Ty byly zapojeny do slovní výbavy azylanta především v souvislosti s předpokladatelným výskytem těchto výrazů v běžné mluvě určité části obyvatelstva. Tato slova nejsou určena k aktivnímu ovládnutí, ale jen k pasivnímu rozpoznání – identifikaci situace“ (Hádková 2005, s. 135). Tuto pasáž dokonce cituje ve svém celkově negativním hodnocení autorčina učebního textu M. Slezáková, která ale dále zcela překvapivě uvádí: „To, co by ale cizinec mohl zvládnout, je pasivní znalost hrubých slov. Porozumět tomu, když mu někdo velmi hrubě nadává, a rozpoznat, že v tom případě je lepší na invektivy vůbec nereagovat (cizinec tu uplatňuje jednu z kooperačních strategií). Cizince je třeba také upozornit na to, že pokud bude rodilý mluvčí mluvit sám k sobě, reagovat na situaci, která se mu stala (například rozbil hrnek či talíř), je použití hrubých slov ještě víceméně v pořádku, ovšem pokud bude někdo mluvit hrubými slovy na cizince, pak by měl mít cizinec představu o tom, zda není v nebezpečí, zda (Ty jsi blbá, co koukáš!) je ještě přijatelné, bezpečné, na rozdíl od agresivně znějícího (Ty pičo, co čumíš?)“ – (Slezáková 2009, s. 188). S těmito doporučeními kritičky se přitom autorka textu zcela ztotožňuje, ba byla to právě snaha ukázat přistěhovalci alespoň dílčí sociální markery, která stála u zrodu

Slezákovou kritizovaných lekcí. Domníváme se ovšem, že je naprosto nevhodné doporučovat, jak to činí M. Slezáková, aby si vyučující během výuky „emocionálně ulevil“: „Vyučující schválně rozsype na zem své handouty, zakopne či se jakkoli dostane do situace, kdy je obvyklé nějakým způsobem si emocionálně ulevit, a použije za sebou několik nadávek.“ (Slezáková 2009, 192)

1.2. Tabuová témata v češtině pro cizince

Je obtížné obecně vymezit tabuová témata, protože to, co se v určitých geopoliticky, nábožensky či historicky definovatelných společenstvích považuje za tabu, je podmíněno právě politicky či historicky (srov. např. nemožnost hodnotit v předlistopadové době veřejně chování komunistických papalášů, velmi dobře známý a často uváděný postoj Robinsona vůči Pátkovi atd.), nábožensky (např. zobrazování Mohameda).

Samozřejmě i Češi mají v povědomí témata, o nichž se v určitých typech komunikačních situací tzv. nemluví. Popis referenční úrovně A1 k tomu uvádí: „Není vhodné ptát se Čecha na jeho finanční příjem, majetek a v případě žen na věk. Pro Čechy je typické, že se vyhýbají konfliktním tématům (častá neochota vyjádřit vlastní názor).“ (Hádková a kol. 2005) Cizinci pobývající v České republice v polovině 90. let přitom hodnotili stav tabuových témat v naší společnosti takto – uvádíme jeden z mnoha příkladů: „Postgraduální americký student Andrew na Glasgow University, který žil v ČR na malém městě čtyři roky, vyjádřil podiv, jak obrovské množství tabuových témat prý existuje v Čechách a leží při konverzaci na stole jako balvan, kterému se každý vyhýbá. (Že prý jsem první Čech, s kterým se setkal, který to nedělá.) Američané mají prý také tabuová témata, například trauma Vietnamu, částečně trauma rasismu, anebo prý například nikdo nechce mluvit o tom, že demokrati a republikáni jsou dnes v USA v podstatě jedinou stranou a že je domácí americká politika směšná – americké sdělovací prostředky sice kritizují americké politiky ostře, nikoliv však velmi přemýšlivě.“ (Čulík 1996)

Nelze se na tomto místě nezeptat, zda to nejsou právě tabuová témata, na něž by měli být upozorněni přistěhovalci, aby se kvůli otevření takového tématu nedostali bezděky do nepříjemné situace a nebyli považováni za nezdvorní. Jak jinak ale upozorňovat než probíráním ve výuce? Kdo jiný než lektor kurzu češtiny by měl toto poučení poskytnout? Jak však v těchto souvislostech rozumět poznámkám

J. Čemusové? Srov.: „Při pokusu o charakteristiku těchto témat (*tabuová témata – pozn. MH*) jde o oblasti našeho života, která souvisejí se sexem, smrtí, duševními nemocemi, pohlavními chorobami, AIDS a HIV, alkoholismem, homosexualitou, násilím, náboženstvím, vírou, příjmy. Jde o témata, o kterých se běžně v jazykových kurzech nemluví, na druhé straně se jedná o oblasti, se kterými se lidé setkávají a se kterými se musejí umět vypořádat, vyrovnat. Proto tato témata nelze vynechat, vyhnout se jim, ale je třeba vědět, jak a kdy o nich mluvit a diskutovat. ... V učebnicích češtiny pro cizince se většinou s tabu tématy nesetkáme, zpracování některých tabu témat můžeme najít až v učebnici Čeština pro cizince a azylanty od Marie Hádkové (Hádková, 2005, s. 59). Bohužel jde o zpracování velmi nešťastná. Nalezneme tam např. rozhovor mezi babičkou a vnukem o vnukově přítelkyni, která je těhotná, ale nemůže jít na potrat, protože na něm již na jaře byla. ... Takové situace mohou být jistě reálné, ale podle mého názoru jde spíše o situaci extrémní. Téma potrat je sice obecně velmi citlivé, na druhé straně se studenti prostřednictvím osvojování jazyka také seznamují se životem a kulturou naší společnosti a vytvářejí si o ní prvotní představu.“ (Čemusová 2009, s. 177n.) – Je přece zcela logické, že některá tabuová témata souvisejí s „extrémními“ situacemi lidského bytí, do nichž se ale lidé bohužel mohou dostat a s nimiž se budou muset vyrovnat. Nelze zapomínat na to, že učební opora je určena dospělým azylantům. Nedomníváme se, že důvěrný rozhovor mezi babičkou a vnukem, v němž se řeší citlivé a vztahově velmi složité téma, může ohrozit obraz české společnosti v očích integrujícího se cizince, ba naopak. Naprosto ovšem souhlasíme s tím, že tato témata má v hodinách češtiny realizovat zkušený učitel. – Za nepostačující však považujeme jen intuici korigovanou výukou, k níž J. Čemusová uvádí: „I vyučující však přistupuje k problémovým výukovým tématům na základě svých vlastních osobních a pracovních zkušeností, výchovy, vzdělání, i na základě osobní nebo sdělené zkušenosti s příslušníky jiných kultur. Často musíme pracovat s tabu v nás, která si neseme od dětství, i když svůj postoj k nim měníme. Cit je naším důležitým pomocníkem při volbě témat...“ (Čemusová 2009, s. 180)

Učitel by měl být pedagogicky, psychologicky i odborně zdatný. Měla by to být osobnost dbalá svého komunikačního obrazu, protože slouží ve výuce jako mluvní vzor, do jehož projevů vulgarismy opravdu nepatří. Je-li veden toliko citem,

nedisponuje-li základní profesní kompetencí, pak mu ovšem ne všechny učebnice budou „po chuti“.

3. Řečové či společenské chování a výuka češtiny pro cizince

Komunikační kontext výuky češtiny pro azylanty tvoří soubor relevantních komunikačních událostí, a to nejen aktuální výuky češtiny pro cizince, ale i ostatní jazyková výuka dalších jazyků, jíž účastníci komunikačního aktu (klienti kurzů a jejich lektoři) absolvovali či pozorovali a jež je nějakým způsobem ovlivnila natolik, že tyto situace navzájem aktivně porovnávají. I deficit takové zkušenosti ovlivňuje hodnocení a průběh výuky, zejména není-li zaznamatelný u všech účastníků kurzu. V případě přistěhovalců je třeba podtrhnout fakt, že výuka probíhá na přirozeném území cílového cizího jazyka, což znamená, že jsou zpravidla v kontaktu se všemi útvary našeho národního jazyka, jimiž komunikují jeho rodilí uživatelé v jejich bezprostředním okolí. Přistěhovalec je totiž nejen aktivním účastníkem interakce s rodilými uživateli češtiny, ale i pozorovatelem jejich interakcí, a to např. i ve filmu atd. Je proto vhodné, aby byl obeznámen s typickými sociálními markery (tykání, vykání, nespisovný jazyk apod.), které mu pomohou pozorovaný komunikační akt správně vyhodnotit.

Tento názor opíráme např. o studii T. M. Doylea, který v úvodu vysvětluje své stanovisko: „Students need to understand ‘bad language’ because it is both grammatically and pragmatically complex. Students are going to encounter all kinds of ‘bad language’ in movies, in some written texts, and in their daily encounters. As one of my students said, ‘What are we supposed to do if someone uses bad language in anger with us? Just smile?’ In this paper I would like to point out some of the linguistic and pragmatic complexities that accompany ‘bad language’ in order to argue the case that this language should be taught to our students in a serious and systematic manner just as we teach other vocabulary and grammar structures. ...“ V závěru své práce uvádí: „My video class students pointed out that teaching ‘bad language’ is necessary in order to understand movies more fully and also the ‘bad language’ they hear in everyday conversations. Most teachers would agree, but most do not actually teach ‘bad language’ in a systematic way. No doubt one of the reasons for this is that no textbooks contain this kind of language.“

Závěr

Výuka dospělých osob, a to nejen výuka češtiny pro dospělé cizince, se zásadním způsobem odlišuje od výuky dětí, jejíž integrální součástí je výchova ve smyslu formování osobnosti vzdělávaného, např. v oblasti hodnotových systémů, vyjadřovacích zvyklostí, respektování osobností ostatních žáků v třídním kolektivu atd. Dospělý klient kurzu, zejména azylant hledající v nové zemi klidné místo pro život, chce být co nejrychleji vybaven takovou znalostí o fungování cílové společnosti a takovou komunikační kompetencí, jež mu a někdy i jeho potomkům zajistí bezproblémový život v novém prostředí. Registruje své okolí, vyhodnocuje vše, co kolem sebe vidí a slyší. Domníváme se, že je povinností lektora češtiny pro cizince, aby mu byl průvodcem a rádcem. V této roli se, chce-li ji plnit odpovědně a je-li řádně odborně a pedagogicky poučen, se nemůže vyhýbat ani tabuovým tématům a elementárnímu seznamu vulgarismů, jež by měly přejít do pasivní slovní zásoby cizince. Autora učebnice pro dospělé, v níž se nacházejí vulgarismy, ovšem pochopitelně může stihnout osud, který předjímal M. Hybler v úvodu ke Šmírbuchu jazyka českého (Ouředník 1992): „Samozřejmě se jako vždy najdou obránci mravů a čistoty jazyka, žádostiví nasrat Ouředníkovi na prsty a popřípadě ho nechat štrnáct dní bez piva, či mu přímo udělat z ksichtu ference neboli betlém... Máme prostě jakousi zhovadilou potřebu být lepší, než jsme, mluvit lépe, než mluvíme...“ (Hybler 1992)

V závěru Závěru bych chtěla vyjádřit potěšení nad tím, že můj učební text vyvolal v kruzích kolem češtiny pro cizince tak velký ohlas, jehož si nesmírně vážím. Nebývá zvykem, že by byly hned tři příspěvky přednesené na jedné konferenci věnovány témuž tématu. Za tento zájem děkuji nejen M. Hrdličkovi, J. Čemusové, M. Slezákové, ale i všem, kteří jim prý poskytli podněty k napsání jejich textů.

Literatura:

ČEMUSOVÁ, J.: *Tabuová témata ve výuce češtiny pro cizince a jak s nimi pracovat*. In: *Eurolingua&Eurolitteraria* 2009, Liberec 2009, s. 177–180.

ČULÍK, J.: *Tabuová témata v české a v americké společnosti*. On line: <http://www.britskelisty.cz/brit/96/1220brit.htm> (12. 01. 2010)

DOYLE, T., M.: *Teaching “Bad Language”* (On line: <http://www.catesol.org/06Doyle.pdf> – 12.01.2010)

GLADROWOVÁ, A.: *Napětí spisovnost-nespisovnost při studiu češtiny jako cizího jazyka*. In: *Spisovná čeština a jazyková kultura* (sborník z olomoucké konference). Praha 1995, s. 333–336.

HÁDEK, K.: *Dvěře jazyků odevřené J. A. Komenského a jejich proměny v jezuitských vydáních*. In: *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Philologica* 35. Olomouc 1974, s. 9–20.

HÁDKOVÁ, M.:

- *Cesty ke komunikační kompetenci*. In: *Český jazyk a literatura na sklonku XX. Století* (sborník), Ostravská univerzita Ostrava – FF, Państwowa wyższa szkoła zawodowa w Wałbrzychu, Wałbrzych Ostrava, Wałbrzych 2001, s. 75–85.

- *Die europäische Sprachpolitik (Evropská jazyková politika)*. In: *Europäische sprachpolitik und Zertifizierung des Polnischen und Tschechischen*. Frankfurt am Mein, 2008, s. 40–44 (německy).

- *Čeština pro cizince a azylanty*. Praha 2005.

HÁDKOVÁ, M. – VLASÁKOVÁ, K. – LÍNEK, J.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Praha 2005.

HRDLIČKA, M.: *Řečové (i společenské) chování ve výuce češtiny pro cizince*. In: *Eurolingua&Eurolitteraria* 2009, Liberec 2009, s. 181–185.

HYBLER, M.: *Aniž bych chtěl prdět vysoko*. In: OUŘEDNÍK, P.: *Šmírbuch jazyka českého*. Praha 1992, s. 5–6.

JANATA, M.: *Vulgarizmy v devíti jazycích*. Praha 2006.

KUČERA, H.: *Phonetic Variations of Spoken Czech*. *Slavic Word, Supplement to Word* 11. 1955.

MACHEK, V.: *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha 1997.

OUŘEDNÍK, P.: *Šmírbuch jazyka českého*. Praha 1992.

SGALL, P.: *Mluvená čeština jako sociologický problém*. In: *Přednášky z XXXIV. a XXXV. běhu LŠSS*. Praha 1995, s. 45–52.

SGALL, P. – HRONEK, J.: *Čeština bez příkras*. Praha 1992.

SLEZÁKOVÁ, M.: *Pepíčku, to se neříká aneb Je tabu učit sprostá slova cizince?* In: *Eurolingua&Eurolitteraria* 2009, Liberec 2009, s. 187–194.

TOWNSEND, CH.:

- *A Description of Spoken Prague Czech*. Ohio 1990.

- *Vztah cizince-češtináře k nespisovné češtině*. In: Spisovná čeština a jazyková kultura (sborník z olomoucké konference). Praha 1995, s. 336–339.

- *Currently Spoken Czech Through the Eyes of a Foreign Bohemist*. 2002. On line: <http://www.language.brown.edu/IATC/archives/03spring.pdf> (12. 12. 2009)

Resumé

The author focuses on teaching Czech as a foreign language with respect to teaching colloquial language, especially in the area of the taboo words and topics. The article responds to the reviews dealing with the textbook prepared by M. Hádková and designated to immigrants into the Czech Republic. The author recommends that the immigrants should be informed about the bad language they can hear or read during their stay in our country.

Faktor motivácie v kontexte osvojovania si výslovnosti cudzieho jazyka

Autor: Zdena Kráľová

1. Úvod

Prehľad zistení relevantných štúdií v oblasti výskumu cudzojazyčnej fónickej kompetencie, ktorý ako prvý spracoval R. C. Major (1987), identifikoval dve základné premenné vo vzťahu k cudzojazyčnej výslovnosti – vek začiatku osvojovania si cudzojazyčnej výslovnosti a medzijazykovú interferenciu materinského jazyka. Pomerne silná závislosť bola zistená pri dĺžke pobytu v anglicky hovoriacej krajine (napr. Asher – García, 1969; Flege – Liu, 2001).

Sociálne a afektívne faktory sú všeobecne považované za potenciálne prediktory kvality cudzojazyčnej zvukovej performancie (Flege, 1987). Niekoľko výskumov potvrdilo pozitívny vplyv intenzívnej komunikačnej interakcie s rodenými hovoriacimi na úroveň cudzojazyčnej výslovnosti (napr. Purcell – Suter, 1980; Thompson, 1991). Vplyv postojoyých a motivačných faktorov nebol doteraz jednoznačne dokumentovaný (Thompson, 1991; Moyer, 1999), hoci integratívna orientácia zameraná na dosiahnutie autentickej cudzojazyčnej výslovnosti zaznamenala pozitívnu koreláciu (Purcell – Suter, 1980).

Spomedzi mimojazykových faktorov bola najčastejšie analyzovaná zvukovo-imitačná schopnosť, často dávaná do súvislosti s kvalitou hudobného sluchu (Purcell – Suter, 1980; Thompson, 1991) a typ osobnosti z hľadiska extroverzie (Suter, 1976), takisto bez jednoznačných záverov. V súvislosti s kvalitou cudzojazyčnej fónickej performancie autori nezriedka venovali pozornosť aj rodovým diferenciam (napr. Asher – García, 1969; Thompson, 1991), s rovnako kontradiktórnymi zisteniami.

Kým výskum faktorov cudzojazyčnej (fónickej) performancie sa spočiatku orientoval najmä na subjektovo závislé činitele, neskôr sa do centra pozornosti výskumov dostali aj subjektovo nezávislé premenné. Zistenia mnohých výskumov však neboli konzistentne replikované, preto by si zabezpečenie validity a reliability výskumu či vyslovenie presvedčivých tvrdení vo viacerých prípadoch vyžadovalo ďalšie kvantitatívne i kvalitatívne relevantné skúmanie.

2. Motivácia k osvojeniu si cudzojazyčnej výslovnosti

Motivácia je v psychológii definovaná ako procesuálna stránka zamerania a energetizácie správania a motív ako vnútorná príčina (determinanta) správania (Ďurič – Kačáni a kol., 1992). Motivácia, resp. snaha naučiť sa cudzí jazyk a pozitívny vzťah k cudziemu jazyku a jeho kultúre (často súvisiaci so sociálnou dynamikou vzťahov L1 a L2) sa všeobecne pokladajú za pozitívnejšie pôsobiace faktory než donedávna priorizovaný faktor veku (napr. Suter, 1976). R. C. Gardner a W. E. Lambert (1972) vymedzujú integratívny a inštrumentálny aspekt motivácie. Ako príklad integratívnej motivácie uvádzajú jedinca učiaceho sa cudzí jazyk s cieľom úspešne komunikovať s rodenými hovoriacimi v danom jazyku a ako príklad inštrumentálnej motivácie uvádzajú úsilie dosiahnuť určitý profesijný alebo sociálny cieľ. Pritom integratívna (osobná, vnútorná, vzťahová) motivácia je považovaná za silnejšiu než motivácia inštrumentálna.

V osvojovaní si cudzieho jazyka podstatnú úlohu zohráva emocionálny vzťah, hoci jeho vplyv možno len ťažko dokumentovať. Najmä pri výslovnosti je dôležitý vzťah subjektu a objektu. Jedinec imituje výslovnosť inej osoby najmä vtedy, keď sa s ňou pozitívne identifikuje. Spojenie citov a myslenia zvyšuje kvalitu vnemu i produkcie, preto má kladný vzťah k cudzojazyčným komunikantom alebo ku krajine jednoznačne stimulujúci efekt.

J. E. Flege – M. J. Munro – I. R. A. MacKay (1995) klasifikujú typy motivácie a uvádzajú príklady jednotlivých typov na základe komunikačných potrieb hovoriaceho:

Tabuľka 1 Typy motivácie

Determinant / Cieľ	Intrinzičný (interný)	Extrinzičný (externý)
Integratívny	osobnostný rast, kultúrne obohatenie	niekto iný chce (z integratívneho dôvodu), aby sa subjekt naučil L2
Inštrumentálny	praktický cieľ, napr. profesionálny	niekto iný chce (z inštrumentálneho dôvodu), aby sa subjekt naučil L2

Motivácia, resp. potreba naučiť sa cudzí jazyk alebo postoj učiaceho sa k cudziemu jazyku, či inojazykovej skupine sa v súčasnosti pokladajú za výraznejšie pozitívne faktory než donedávna priorizovaný faktor veku. Pričom integratívna (osobná, vnútorná, vzťahová) motivácia je zvyčajne silnejšia ako motivácia inštrumentálna, pri ktorej chce hovoriaci pomocou cudzieho jazyka dosiahnuť určitú výhodu, najčastejšie profesionálnu alebo sociálnu.

N. Segalowitz a E. Gatlinton (1977, s. 86) v súvislosti s motiváciou pripomínajú nezanedbateľný vplyv sociálnej dynamiky vzťahov L1 a L2 a predpokladajú, že subjekt sa usiluje dosiahnuť autentickú výslovnosť v L2 najmä vtedy, ak jeho komunita považuje ovládanie daného cudzieho jazyka za „prestížne a pozitívne indikujúce úroveň inteligencie a vzdelania“. Opačným prípadom je snaha o zachovanie si „prízvuku L1“ v L2 kvôli zachovaniu etnickej identity v societe s L2 ako dominantným jazykom.

So stupňom autenticity v cudzojazyčnej výslovnosti môžu súvisieť i diferencie osvojovania si cudzieho jazyka v detskom a dospelom veku. R. M. Cochrane (1977) predpokladá, že deti majú väčšiu tendenciu napodobňovať reč osoby, s ktorou sa pozitívne identifikujú. Hypotézu, že deti pociťujú väčší sociálny tlak než dospelí vyslovovať v L2 autenticky obhajuje J. Schumann (1978). Jeho tvrdenie, že deti majú väčšiu potrebu plne participovať v cudzojazyčnom prostredí, však zatiaľ nebolo presvedčivo argumentované.

Výsledky výskumu skôr poukazujú na fakt, že úsilie o dobrú cudzojazyčnú výslovnosť nevedie automaticky ku kvalitnej výslovnosti. Predpoklad, že premenná „profesijná motivácia“ vysoko koreluje s autentickou výslovnosťou v L2 sa experimentálne nepotvrdil (Moyer, 1999). S. Oyama (1976) a I. Thompson (1991) medzi stupňom cudzieho prízvuku v L2 a danou motiváciou nezistili žiadnu závislosť.

Vzhľadom na množstvo komponentov (kognitívnych, afektívnych a behaviorálnych) motivácie k učeniu sa cudzieho jazyka ju nemožno analyzovať ako jednoduchý konštrukt (Semmar, 2006). Y. Semmar (2006) identifikuje a charakterizuje motivačnú zložku učenia sa angličtiny ako cudzieho jazyka pomocou metód štatistickej analýzy. Rozlišuje len dve subkategórie motivácie: intrinzičnú, ktorú stotožňuje s integratívnou, a extrinzičnú, ktorú stotožňuje s inštrumentálnou motiváciou. Na základe výsledkov analýzy extrinzičný typ motivácie hodnotí ako dominantný.

Motivácia ako faktor učenia sa cudzieho jazyka doposiaľ nebola experimentálne dostatočne kvantifikovaná. Vo väčšine prípadov subjekty hodnotili vlastnú motiváciu a postoj k autentickej výslovnosti v L2 (Suter, 1976; Moyer, 1999). Vzhľadom na množstvo sprievodných premenných je tiež problematické vyjadriť exaktnú koreláciu motivácie a úrovne cudzojazyčnej výslovnosti (Gras, 1983).

3. Závěry

Výskum premenných súvisiacich s kvalitou cudzojazyčnej zvukovej kompetencie a performancie je neľahká úloha a jeho výsledky nie sú vždy úplne uspokojivé. Jedným z najväčších metodologických úskalí je problematické vymedzenie predmetu a metód čiastkových analýz, najmä z dôvodov interaktívnej komplexnosti charakteristík podieľajúcich sa na výslednom efekte – cudzojazyčnej výslovnosti.

Percepčná analýza rodených hovoriacich má subjektívny charakter, no s lingvisticky neškolenými komunikantmi sa v cudzojazyčnej komunikácii stretávame pravdepodobne najčastejšie. „Laické“ hodnotenie je možné interpretovať systémovo, prípadne overiť experimentálne. Výslovnostné odchýlky dotýkajúce sa segmentálneho podsystému, ktoré sú pravdepodobne percepčne výraznejšie a konkrétnejšie než suprasegmentálne javy, sú zvyčajne zaznamenávané vo vyššom počte. Ich komunikačná hodnota však býva nižšia ako pri prozodických javoch, čo znamená, že práve suprasegmentálne divergencie viac zasahujú do intralingválnej zóny jazyka a rušia komunikáciu s väčšou intenzitou (podrobnejšie Kráľová, 2005).

Performancia je moment, v ktorom sa jazyk ako potenciálne invariantný a všobecný fenomén spája s aktuálne variantným a individuálnym – rečou. Externolingválny rozmer cudzojazyčnej fónickej kompetencie tak vzhľadom na dynamický systém interakcie človek – okolie ponúka omnoho väčšiu variabilitu a difúznosť javov. Teoretické i empirické závery potvrdzujú, že inojazyčná výslovnosť je komplexný a komplikovaný fenomén. Nie vždy je možné atomizovať jeho zložky a tak detailne spoznať celok. Napriek tomu by bolo alibizmom vzdať sa možnosti vhodných zovšeobecnení a zistení aplikovateľných v didaktickej praxi.

Literatúra:

- Asher, J. J. – García, R. The optimal age to learn a second language. In: *The Modern Language Journal*, 53/1969, s. 334–341.
- Cochrane, R. M. *The Acquisition of /r/ and /l/ by Japanese Children and Adults Learning English as a Second Language*. University of Connecticut: Ph.D. thesis. 1977.
- Đurič, L. – Kačáni, V. a kol. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1992. 574 s.
- Flege, J. E.: The production of “new“ and “similar“ phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. In: *Journal of Phonology*, 15/1987, s. 47–65.
- Flege, J. E. – Munro, M. J. – MacKay, I. R. A. Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. In: *Journal of the Acoustical Society of America*, 97/1995, 3125–3134.
- Flege, J. E. – Bohn, O. S. – Jang, S. The effect of experience on non-native subject’s production and perception of English vowels. In: *Journal of Phonetics*, 25/1997, s. 437–470.
- Flege, J. E. – Liu, S. The effect of experience on adults’ acquisition of a second language. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 23/2001, s. 527–552.
- Gardner, R. C. – Lambert, W. E. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1972.
- Gras, M. *Integrative attitude and difficulties second language learners encounter in comprehending formal speech*. University of Texas: Ph.D. dissertation, 1983.
- Kráľová, Z. *Slovensko-anglická zvuková interferencia*. Žilina: Fakulta prírodných vied v Žiline, 2005. 100 s.
- Major, R. C. Foreign accent: recent research and theory. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 25/1987, 185–202.
- Major, R. C. *Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- Moyer, A. Ultimate attainment in L2 phonology. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 21/1999, s. 81–108.
- Oyama, S. The concept of the sensitive period in developmental studies. In: *Merill-Palmer Quarterly*, 25/1979, s. 83–102.

Purcel, E. T. – Suter, R. W. Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. In: *Language Learning*, 30/1980, s. 271–287.

Quick Placement Test. Trial Version 2A. Test of English. University of Cambridge, Local Examinations Syndicate and Oxford University Press.

Segalowitz, N. – Gatbonton, E. Studies of the non-fluent bilingual. In: Hornby, P.: *Bilingualism: Psychological, Sociological, and Educational Implications*. New York: Academic Press, 1977.

Semmar, Y. An exploratory study of motivational variables in a foreign language learning context. In: *Journal of Language and Learning*, 5/2006, s. 118–132.

Schumann, J. Social and psycholinguistic factors in second language acquisition. In: Richards, J.: *Understanding Second and Foreign Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1978.

Suter, R. W. Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. In: *Language Learning*, 26/1976, s. 233–253.

Thompson, I. Foreign accents revisited: the English pronunciation of Russian immigrants. In: *Language Learning*, 41/1991, s. 177–204.

Abstract

The author investigates the influence and interrelatedness of the motivational variable, usually considered significant in foreign language acquisition, especially in acquiring the phonological subsystem of a foreign language.

Key words

foreign language – pronunciation – motivational variable

Плохая реклама – хороший способ привлечения внимания
Рецензия на книгу О. Робски «Казуал 2. Пляска головой
и ногами».

Autor: И. В. Калита

*«В тишине столовой только ножи беседовали с вилками.
Кролик был какой-то сухой.
Мне и так не стоило его есть,
а уж если он и невкусный... совсем глупо.
Конечно, я съела полную тарелку»*
О. Робски

От новейшей русской литературы веет публицистичностью – примета времени, стремительно вносящего изменения и выметающего советское зашоренное прошлое.

Роман **О. Робски** «Казуал 2. Пляска головой и ногами» вызывает в большей мере не литературно-критические мысли, а раздумья о ментальных изменениях в русской среде, о веяниях в новейшей русской литературе, о русской жизни вообще, о специфичности восприятия роли известной личности в разных временных и литературных контекстах.

В тишине столовой только ножи беседовали с вилками...

Как известно, О. Робски пишет о богатых, жизнь которых сильно отличается от всех остальных. Каждая последующая книга всё более углубляет эту пропасть, не в пользу описываемых. Героини *Казуала 2* выглядят ограниченно, односторонне, вызывающе, при том, что это женщины – не женственно. Их завышенная самооценка, конечно, может корениться в материальном сверхдостатке, но при этом ускользает самое главное – человеческое, многогранность мира и эстетика восприятия его двусторонности: лицевой стороны и изнанки. В романе только лицевая сторона, а всё, что с изнанки, можно исправить деньгами.

В целом авторское разделение на мир реальный и ограниченный – *тишину столовой, где беседуют только ножи с вилками*, отражает часть главы 12, где вдруг сливаются два параллельных диалога, одновременно две эпохи, две реальности. Архитектоника главы отражает два внутренних мира (социальных, возрастных, временных). Мир эстетического видения у каждого свой, свой центр опоры и свои системы оценки действительности – тоже своей.

«Я сидела в гримёрке на телевидении. Меня красила старенькая, с пергидролью на голове тетенька. Она раньше работала на «Мосфильме». Я таким очень доверяю, они обычно оказываются настоящими профи. <...> Открылась дверь и вошла уборщица.

– Занята? – спросила она гримёршу.

– Работаю, – ответила та.

У меня зазвонил телефон. Регина. Она вернулась к работе.

– Тебе надо будет приехать заранее, выбрать вечернее платье, – сказала Регина.

– Ты посмотрела размельчитель? – спросила уборщица.

– Хорошо, приеду. А украшения?

– Посмотрела. Ты редьку на нём пробовала? – Гримёрша высветляла мне глаза и скулы.

– Они хотят огромные бриллианты. В уши, на шею кольцо, перстни на каждый палец... – Регину, похоже, завораживали собственные слова.

– И редьку, и морковку, и картошку для жарки, а сноха даже капусту там делает, для закваски.

– Регин, на кого я буду похожа во всех этих бриллиантах? Новый год вроде уже прошёл.

– И капусту? А у меня шинковочная доска, я уже приноровилась. Но всё равно спасибо тебе.

– У них концепция такая. Всего too much. А бриллианты выберешь сама, какие понравятся. Ну что, даю им добро?

– Пользуйся на здоровье. А я ещё фруктовое пюре делаю. Меня Саша научила, из реквизитной. Ну ладно. Давай снимемся. Окай.

– Ладно, спасибо, извини, потом посмотрю, видишь – работаю.

– Это ты извини, я пошла.

Уборщица вышла, я покосилась на «размельчитель» [РОБСКИ: 2007, 276-277].

Рассуждая о ментальных изменениях в русской среде, можем констатировать, что жизнь циклична, рождается новая буржуазия, или, возможно, возрождается? Углубляется пропасть между богатыми и бедными, а богатые, как и во времена Пушкина, всему учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь.

Кролик был какой-то сухой...

Действие в романе очень медленно, статично, натянуто. Натягивается вокруг главной героини. Именно натягивается, а не развивается. Ощущая себя звездой, она стремится затмить всех и всё вокруг, именно эта фиксация звезды на себе мешает преодолеть границу статичности и перейти к действию. Действия происходят как бы по веленью, – если разрешит этому произойти Звезда. Это мешает не только активному развитию действия, но и сдерживает раскрытие образа самой главной героини.

«Фиксация своей внешности при совершении действия может даже оказаться роковой, разрушающей действие силой. Так, когда нужно совершить трудный и рискованный прыжок, крайне опасно следить за движением своих ног: нужно собрать себя изнутри и изнутри же рассчитать свои движения. Первое правило всякого спорта: смотри прямо перед собою, не на себя. Во время трудного и опасного действия я весь сжимаюсь для чистого внутреннего единства, перестаю видеть и слышать что-либо внешнее, свожу себя всего и свой мир к чистому самоощущению» [БАХТИН: 2003, т.1, 122-123].

Самолюбованию помогают два образа: анонимно присутствующий маньяк и отсутствующий Алик, с которыми главная героиня связана посредством телефона. Первого она боится, а телефонное общение со вторым всегда заканчивается вопросом к ней *«Ты куда не летишь?»* – одновременно призывающим и отталкивающим от действия, именно этим подчёркивается существование героини в определённом пространстве, почти неизменном.

Мне и так не стоило его есть, а уж если он и невкусный... совсем глупо...

И даже вечная тема приобретает почти с самого начала абсолютно бытийные черты. Возможно, с возрастом, это становится свойственным или жизненно реальным.

«– Только когда тебе это надоест, ты мне скажи, – попросила я.

– Что? Готовить? – уточнил он.

– И то и другое.

– Хорошо. И ты тоже.

– Договорились.

– Ещё до того, как об этом узнают твои подружки.

– Ладно. Обещаю. А ты скажешь мне ещё до того, как тебе захочется переспать с другой женщиной» [269].

Почему есть «овощной» магазин и нет «фруктового»?

Автор пытается создать фруктовый магазин, т.к. овощной уже долгое время существует. Можно ли создать фруктовый магазин искусственно? В России и сейчас? Овощи и фрукты становятся символическими образами: в угрожающем письме безобидная картошка пугает героиню настолько, что увидев рисунок картошки на шкафчике своего ребёнка, она требует другой шкафчик, и не смотря на то, что ребёнок хочет с картошкой, несмотря на свои предыдущие педагогические взгляды, что ребёнку нужно разрешать то, что он очень хочет, героиня-мама настаивает и определяет вещи в шкафчик с ананасом.

Разделение людей на фрукты и овощи выглядит в романе беспомощно, односложно, речь идёт о богатых людях, и все они на одно лицо – ухоженные и рекламирующие себя. Не хватает многообразия и разноцветья жизни, украшением служит мишура.

Роман не блистает лингвистическими изысками, автор приукрашивает его внутренней мишурой: названия дорогих вин Giorgio Primo, Laurent-Perrier, Benefizio Pomino Bianco Doc, журналов «Glamour», «OK», «Hello», Beauty, фирм Cellcosmet, Dolce&Gabbana, Nokia. Пестроту придают английские словечки в авторском исполнении *okay*, *всего too much*, современную русскую контекстность подчеркивают отдельные сленговые единицы и выражения: *ёлка в тренде*, *лохушка*, *сбагрить*.

Конечно, я съела полную тарелку...

Обычно интересную книгу читатель проглатывает или хочет дочитать как можно быстрее. После прочтения восторга не было, всё время всплывали строчки из книги *«пять книжек ведь ещё надо написать»*.

– **Теперь буду спать только на вашем белье, – пообещала я.**

– **Не забывай про полотенца. – улыбнулась Ирина – Между прочим, их закупает у нас «World Class».**

После прочтения книги (*съевши полную тарелку*), многие читатели (мнения студентов) не получают удовольствия (*ощущение голода*). Каждый читатель, также как и писатель, индивидуален, значимо и время, и контекст, в котором приходит книга. Возможно, предыдущие романы Робски, заинтересовавшие массового читателя, пришли в контексте, когда сам читатель был другим, или Робски была другой, и в этой иной плоскости читатели и автор жили другими проблемами и переживаниями.

Литература:

БАХТИН 2003: Бахтин, М. М., *Собрание сочинений, Философская эстетика 20-х годов*, т.1, М.: Изд-во Русские словари Языки славянской культуры 2003.

РОБСКИ 2007: Робски, О. *Casual 2 Пляска головой и ногами*. М.: Астрель 2007.

Návštěva běloruského velvyslance na PF UJEP

Autor: Jaroslava Celerová

Dne 26. března 2009 se na PF UJEP uskutečnilo setkání s velvyslancem Běloruské republiky Vasilijem Markovičem. Spolu s ním přijel i ekonomický poradce Andrej Stračko, první tajemník konzulátu Denis Dovgalev a redaktor ruských novin Inform Praga V. Orlov. Besedu zahájila doc. Ing. Helena Vomáčková, CSc., prorektorka pro vnější vztahy UJEP.

Za CCV byla přítomna Mgr. Věra Michalová. Celou akci „zdokumentoval“ (fotografie) webmaster PF UJEP Mgr. M. Červenka. Besedy se zúčastnili studenti všech ročníků bakalářského studia „Obchodní ruština“ PF UJEP.

Jako první vystoupil velvyslanec Běloruska, který naše studenty seznámil se současnou situací v této zemi, hovořil o novém programu „Východní partnerství“, o krocích v oblasti práva zaměřených na liberalizaci ekonomiky a zvýšení investiční atraktivity Běloruské republiky. Novým impulsem pro aktivizaci dvoustranných kontaktů se stala mezivládní dohoda (podepsaná 22. ledna 2009) o hospodářské, průmyslové a vědeckotechnické spolupráci mezi Běloruskou a Českou republikou. Vasilij Markovič zdůraznil podobnost struktur ekonomiky, rostoucí zájem podnikatelů o vzájemně výhodnou spolupráci, vznik nových bělorusko-českých projektů, a to především v oblasti strojírenství, energetiky, elektrotechniky i potravinářských výrobků.

Ekonomický poradce Andrej Stračko informoval, že v poslední době se Běloruská republika snaží ještě více zjednodušit procedury zakládání nových podniků a získat investice. Od ledna 2008 platí nová pravidla, která zjednodušují způsob státní registrace a likvidace hospodářských subjektů. Kromě jiného se povolovací procedura nahrazuje procedurou oznamovací. Ruší se povinnost registračních orgánů provádět kontrolu dokladů předkládaných při státní registraci, dále se snižuje i počet těchto dokladů. Zjednodušuje se mechanismus rozhodování o státní registraci a provádění zápisů do Jediného státního rejstříku právnických osob a soukromých podnikatelů, což zkrátí dobu vyřízení a zjednoduší celou proceduru registrace. Doba státní registrace se tak zkracuje z dvaceti na pět pracovních dnů, zdůraznil A. Stračko.

Denis Dovgalev vyslovil názor Mezinárodní finanční korporace, která se zabývá analýzou investičního klimatu v různých zemích, že si běloruská legislativa, upravující investiční aktivity, zaslouží vysoké hodnocení a je jednou z nejlepších mezi zeměmi SNS. Za účelem vytvoření dalších příznivých podmínek k přilákání přímých zahraničních investic do reálného sektoru ekonomiky Běloruska a zvýšení ratingu Běloruska na mezinárodní úrovni, jakož i pro větší ochranu práv investorů na trhu cenných papírů, byl v březnu 2008 schválen dokument, kterým se ruší institut zvláštního práva („zlaté akcie“) státu na účast na řízení obchodních společností. Zdůraznil, že největší výhody pro podnikání představují svobodné ekonomické zóny (v současné době je v hlavním městě [Minsk] a ve všech oblastních centrech Běloruské republiky založeno a funguje šest svobodných ekonomických zón).

Jde o komplexní zóny se zvláštním právním režimem, které zahrnují výrobní, exportní a svobodnou celní zónu. Pro podporu rozvoje SEZ je stanovena řada výhod a podpůrných opatření státu pro jejich rezidenty, a to jak domácí, tak i zahraniční. Na závěr D. Dovgalev řekl, že pro běloruské a zahraniční účastníky platí rovné podmínky a práva.

Poté následovala diskuse, studenty nejvíce zajímal systém školství (v Bělorusku na VŠ ročně nastupuje přibližně sto tisíc studentů, vysokoškolské diplomy jsou v Evropě uznávány bez nutnosti certifikace), zdravotnictví (Bělorusko je sociálně orientovaný stát, velké prostředky se vydávají zejména do postižených oblastí po havárii v Černobylu, nemocnice jsou v současné době plně modernizované), porodnost, průměrná mzda (500 dolarů) i výše důchodů. Zazněla však i otázka, týkající se svobody tisku, kterou i přes její kontroverznost velvyslanec V. Markovič „ustál“. Atmosféra byla velmi přátelská, studenti se dozvěděli mnoho zajímavostí o Bělorusku, místních poměrech, ale i to, že Česká republika je již mnoho let významným ekonomickým partnerem (v současné době v Bělorusku působí 80 podniků s českými investicemi). Studentům byly předány zajímavé tištěné materiály v ruském jazyce, ale i noviny, které v Minsku vycházejí v angličtině.

Pro méně zasvěcené uvádím některé údaje o Bělorusku převzaté z internetových zdrojů (Wikipedie).

Bělorusko (oficiálním názvem *Běloruská republika*, bělorusky *Рэспубліка Беларусь* / *Respublika Bělarus*, rusky *Республика Беларусь* / *Respublika Belarus*) je vnitrozemský stát ve východní Evropě. Hraničí s Polskem (407 km), s Litvou (660 km) a Lotyšskem (167 km) na západě, Ruskem (900 km) na severu a východě a Ukrajinou (975 km) na jihu. Hlavním městem je Minsk. Země má necelých 10 milionů obyvatel, z nichž většinu tvoří Bělorusové, nejpoužívanějším jazykem je však v současnosti ruština, která má stejně jako běloruština úřední status. Bělorusko je nezávislé od roku 1991, kdy se stalo jednou z nástupnických republik Sovětského svazu. Je zakládajícím členem Společenství nezávislých států a zahraničně-politicky je silně orientována na Rusko, s nímž roku 1997 vstoupila do svazu. Od roku 1994 je prezidentem země Alexandr Lukašenko, který je západními zeměmi kritizován za nedemokratické postupy a potlačování opozice.

Jazyková situace

Oficiálními jazyky Běloruska jsou běloruština a ruština. Již v dobách carského Ruska byla však běloruština vystavena útlaku ve prospěch ruštiny. Současná běloruská vláda v tomto trendu pokračuje. Výsledkem je rusifikace Běloruska, tj. stav, kdy v běžné praxi a často i ve školství je užívána ruština, případně tzv. trasjanka (směs obou jazyků, obdoba suržyku na Ukrajině), zatímco spisovná běloruština, zvláště ve své předreformní podobě z 20. let 20. století (tzv. taraškevica), je znakem spíše národně-kulturně orientované inteligence a protilukašenkovské opozice, jejíž účast na společenském životě a vliv na něj jsou státním aparátem potlačovány.

Chcete-li se dozvědět více, doporučujeme následující knihu:

Neznámé Bělorusko (s předmluvou Václava Havla)

Co znamená Bělorusko? A lze odpověď opravdu shrnout jediným slovem Lukašenko?

Autoři sborníku *Neznámé Bělorusko* dokazují opak. Jejich obraz je pestrý a plastický, a současnému prezidentovi je ponechána pouze část plátna. *Neznámé Bělorusko* směřuje dál. Českému čtenáři nabízí jedinečnou příležitost pochopit základní problémy současného uvažování o podstatě běloruské identity. Desítky předních běloruských intelektuálů se ve svých textech věnuje především lidem, jejich myšlení

a kultuře, kterou dokázali uhájit navzdory nelehkému historickému osudu území na hranici vlivu katolické a pravoslavné církve, na pomezí působení Polska a Ruska. Aleš Ancipienka hledá se svými kolegy inspiraci k cestě ze současné dramatické situace, jejich nadčasové diskuse se však odehrávají mimo prosté přijetí nebo odmítnutí aktuálního oficiálního politického proudu a přinášejí o to cennější poznatky. Z různých úhlů tak vybízejí čtenáře k polemikám o dosud neukončeném formování běloruského národa, o smyslu evropského historického vývoje a místě Běloruska v něm.

Publikace o vědeckovzdělávacích paradigmatech XXI. Století

Autor: Zdeňka Trösterová

Научно-образовательные парадигмы XXI века

Российский университет дружбы народов, Юридический факультет, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Moskva 2008, 153 str., ISBN 978-5-209-03362-2 (Ruská federace), ISBN 978-80-7414-086-0 (Česká republika)

Publikace vydaná ve spolupráci dvou fakult, Právnické fakulty Ruské univerzity družby národů v Moskvě a Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem, je příslibem plodné spolupráce dvou vysokoškolských pracovišť, která sice dělí vzdálenost dvou tisíc kilometrů i užší odborné zaměření, ale spojuje zájem najít společnou řeč při výuce mladých odborníků i zachytit trendy a popsat metodologické postupy, jež se v současnosti uplatňují ve vědě a vysokoškolské pedagogice.

Knihla obsahuje 25 příspěvků autorů z obou vysokoškolských pracovišť (zastoupeni jsou však i pracovníci z Ružomberoku a Řezna) psaných rusky, česky, anglicky a německy. Většina příspěvků obsahuje anglickou anotaci a klíčová slova. Protože jde o sborník s různorodější tematikou, je pro zájemce užitečné uvést úplný výčet autorů a statí, aby se mohli orientovat v tom, co v publikaci najdou:

Агапеева А., *Реформирование системы подготовки юристов в соответствии с требованиями Болонского процесса*; Атабекова А., *Активное обучение иностранным языкам в очно-дистантном формате*; Balakova, D., Šindelářová, J., *Portrait of Russian Phraseology in the 18th Century*; Балко, И., *Являются ли медиальные вещатели надежным речевым образцом?*; Белоусов, А., *Научный диалог как предмет междисциплинарного исследования: история и современность*; Бергл И., *Will Graphology Become a Part of Teacher's Competences? Будет ли графология составной частью педагогической работы?*; Буланова, Е., *Особенности правовой конструкции земельного участка как объекта права собственности в Российской Федерации: проблемы правового регулирования*; Гнатик, Е., *К истории евгенического движения*; Holeček, R., *Emanzipation der Juden in der nordböhmischeschen Region und ihre Lage am Ende 19. und Anfangs 20. Jahrhunderts*;

Дроздов, Р., *Взаимодействие Совета Европы и Европейского Союза в сфере обеспечения прав и свобод человека*; Zdráhal, T., *Mathematical structures*; Заколдаева, Е., *Международно-правовая защита женщин*; Kamiš, K., *Logické vymezení soudu a věty*; Marvan, J., *Nové cesty v české toponomastice, New paths in Czech toponymy*; Назаренко, Л., *Обиходно-разговорный язык и просторечие в чешском и русском политическом дискурсе*; Procházková, Z., *Language Awareness and Knowledge Construction Process*; Radvanovský, Z., *Několik poznámek k právním předpokladům osídlování v pohraničí českých zemí po druhé světové válce*; Семянникова, А., *Глобальный форум по окружающей среде на уровне министров*; Šindelářová, J., *Odborná komunikace jako nový fenomén současnosti, Specialized Communication – a New Phenomenon of Today*; Улина, Н., *Курс по юрлингвистике: междисциплинарный подход к формированию навыков научного общения*; Fibiger, M., *High school literature textbooks in Ontario (Canada) as subjects to education in communicative conception*; Хадкова, М., *Возможно ли моделировать общую методику преподавания иностранцам чешского языка?*; Четий, В., *Программы поддержки мобильности в глобальном пространстве. Инструменты поддержки мобильности в трансатлантических программах*; Шрамек, К., *Социолингвистические аспекты приграничного сотрудничества: Чешско-немецкие еврорегионы как модель для России и соседних стран?*; Шустикова, Т. В., Розанова, С. П., *Проектирование вводного лингво-предметного курса для изучающих РКИ.*

Jak je již z uvedeného obsahu zřejmé, ve sborníku mohou najít pro sebe zajímavý materiál čtenáři různého zaměření. Protože však o publikaci referujeme v časopisu vydávaném katedrou bohemistiky, všimněme si blíže jen několika statí lingvisticky nebo šířeji filologicky zaměřených.

Pro podrobnější seznámení s obsahem některé ze statí vybírám – v souladu s tím, že každého zaujme něco jiného a mně je nejbližší tato problematika – příspěvek L. Nazarenko z PF UJEP věnovaný obecné češtině a tzv. „prostorečiju“ v českém a ruském politickém diskursu. Příspěvek je zajímavý tím, že dává možnost jak teoretického zamyšlení nad odlišnou stratifikací češtiny a ruštiny jako národních jazyků, tak praktické konfrontace obou jazyků na konkrétním jazykovém materiálu, jenž je aktuální a souvisí s významnou úlohou, kterou hraje jazyk v současném veřejném životě a kterou si mnohdy ani neuvědomujeme. Příspěvek je psán rusky,

a bylo by užitečné přečíst si ho jak pro naše bohemisty (kterým ovšem bude na překážku jazyková bariéra), tak pro naše rusisty, kteří sice studují obchodní ruštinu, a nemají tedy natolik široký rozhled v teoretických otázkách s jazykem souvisejících, ale právě proto by seznámení s ním bylo pro ně velmi užitečné.

Autorka se v přehledně koncipované stati zamýšlí nad pojmy česká „obecná čeština“ a ruské „prostorečije“. Právě proto, že stratifikace národního jazyka je v obou případech odlišná, nejsou to pojmy korespondující, i když mají určité společné rysy. Pro studenty, kteří danou problematiku nestudovali, by asi bylo třeba připomenout, že v ruské lingvistické tradici jde spíše o „triádu“, do níž patří kodifikovaný spisovný jazyk (kodificirovannyj literaturnyj jazyk), ruská hovorová řeč (russkaja razgovornaja reč') a „prostorečije“, přičemž první dva členy jsou pokládány za různé podoby spisovného jazyka a „prostorečije“ už za útvar nespisovný. Svého času se vedly bouřlivé diskuse o statutu ruské hovorové řeči, do kterých zasáhli i čeští lingvisté. Tak kolektiv J. A. Zemské od konce 60. let minulého století prosazoval názor, že ruská hovorová řeč, vymezuující se v rámci spisovného jazyka, je samostatným jazykovým kódem. Náš významný badatel a odborník na danou problematiku V. Barnet se přikláněl k pojetí, jež vycházelo z pozic pražské lingvistické školy, že jde spíše o stylistický útvar než o samostatný kód, ovšem stylistický útvar specifický, který se mnohými znaky liší od běžně vyčleňovaných stylů. I někteří ruští badatelé zastávali tento názor, že jde spíše o stylistickou záležitost (a dnes je v Rusku běžně přijímán názor, že jde o funkčně stylistický útvar národního jazyka). Uvedená diskuse šedesátých let byla užitečná tím, že podnítila zájem o dané otázky a vedla k podrobnému popisu hovorové ruštiny na jejích různých jazykových rovinách. Poněkud stranou zájmu tehdy však zůstalo již jmenované „prostorečije“, o němž se po právu konstatovalo, že jde o útvar nespisovný. – V stratifikaci češtiny jde v tomto smyslu spíše o binární vztah – český spisovný jazyk a obecná čeština – ovšem je třeba podotknout (a upozorňuje na to správně i autorka stati), že i když je obecná čeština útvarem nespisovným, není – na rozdíl od ruského „prostorečija“ – útvarem neprestížním, jehož užívání by prozrazovalo menší vzdělanost nebo menší jazykovou kultivovanost jejích uživatelů. Tolik na vysvětlenou k obecné problematice.

Předmětem autorčina zájmu je úloha těchto jmenovaných jazykových útvarů v současném politickém diskursu. Ponechme nyní stranou otázku, co přesně chápat

pod pojmem diskurs (mně se zdá nejpříjemnější postoj, který v něm vidí „text v interakci s vnímáním adresáta“) a konstatujeme, že autorka stati volila současný a přesvědčivý verifikační materiál v ruské verzi z projevů Putinových, v české podobě z vystoupení různých českých politiků. Uvádí, že na vnímání jazykového chování politiků působí i lingvokulturní zvyklosti a „klima“, odlišné v Česku a Rusku. Zatímco v Rusku je pro politika obecně výhodnější, když se i jazykově prezentuje jako „muž pevné ruky“, Češi jsou na takovéto projevy síly a do určité míry „zastrašování“ obecně alergičtější, a vnímají proto takové jazykové chování spíše negativně. Ovšem i v české politice si někteří její představitelé mysleli a myslí, že jim silné výrazy přilákají voliče z „nižších vrstev“ společnosti, a proto jich někdy (spíše na svou škodu) užívají. Ostatně příklady, které autorka z vystoupení českých politiků uvádí, jsou až vulgární, takže normální český adresát se za ně spíše musí stydět. Celkově je tedy článek fundovaný i teoreticky, i vede k zamyšlení nad tím, jak opatrně je někdy třeba volit slova a domýšlet všechny souvislosti, které s naším jazykovým projevem souvisejí (a to i pokud nejsme politici).

Ve sborníku je ovšem řada dalších statí, věnovaných jazykové problematice, mnohdy spjatých s velmi aktuálními záležitostmi. V dnešním globalizujícím se světě a při trendu, jenž dal do pohybu masy lidí z různých zemí, kteří se dostávají do nových jazykových prostředí a mají i z existenčních důvodů životní zájem zvládnout jazyk země-příjemce, jsou nesmírně důležité problémy spjaté s metodikou výuky mateřských jazyků jako jazyků cizích. To se týká nejen angličtiny, jež má ovšem v tomto smyslu výsadní postavení, ale i ruštiny a nakonec i češtiny a dalších evropských i menších jazyků. Proto se v mezinárodním měřítku pracuje na explicitním stanovení různého stupně znalostí jazyka, které má zajistit a ověřit zvládnutí na požadované úrovni, proto se vypracovávají odpovídající metodiky výuky. Mám-li ještě jednou připomenout svého, bohužel již čtvrt století nežijícího, učitele prof. V. Barneta, pak uvedu jeho výhrady k metodikám rozpracovávaným v tehdejších SSSR, které podle něho při výuce ruštiny jako cizího jazyka přistupovaly stejně k tomu zájemci o ruštinu, který „právě sesedl z velblouda“, jako k tomu, kdo přicházel z kulturně blízkého prostředí, a navíc byl např. slovanského původu, takže šel studovat jazyk blízce příbuzný (i když o to ošidněji si s ním pak zahrávala interference). Těmto otázkám se věnuje příspěvek M. Hádkové, která konstatuje, že sice můžeme dobře modelovat komunikativní funkce, komunikativní role účastníka

komunikace, pro danou komunikaci důležité textové typy atd., ale nemůžeme dost dobře modelovat osobnost toho, kdo se potřebuje jazyku naučit, protože jde o individualitu s různými představami a konkrétními potřebami. Autorka, která se léta věnuje problematice výuky češtiny jako nemateřského jazyka, uvádí ve svém příspěvku řadu zajímavých postřehů a argumentů ve prospěch vytvoření diferencovaných přístupů k zájemcům z různých zemí a jazykových prostředí, s různými nároky na úroveň zvládnutí jazyka, s různým profesním zaměřením atd.

Některé stati sborníku jsou recenzemi nebo podrobnějšími zprávami o zajímavých publikacích z oboru (Marvan, Šindelářová), jiné přibližují problematiku (ať již filologickou nebo jinou), kterou jejich autoři podrobněji rozpracovávají jako „své“ téma (Balkó, Bertl, Holeček, Kamiš, Fibiger, Procházková, Radvanovský aj., viz uvedený přehled obsahu). Celkově sborník dává dobrý přehled o tom, čím se vědecky zabývají odborní pracovníci Ruské univerzity družby národů i Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem. Snad není na škodu, že jde o dosti odlišná pracoviště a že sborník by tedy bylo možné označit latinským „miscelanea“, dokonce s dodatkem, že jde nejen o rozmanitost, ale „rozmanité rozmanitosti“. Je škoda, že ruské texty si asi studenti bohemistiky nepřečtou, dozvěděli by se z nich mnoho užitečného.

Na závěr snad jen jedna připomínka, která doufám nezastíní to, že v celé této zprávě bylo vydání sborníku hodnoceno jako přínosné: studenti, které hubujeme za překlepy a nedopatření v jejich bakalářských a diplomových pracích, by si neměli brát vzor z mnohdy špatně v korektuře zachycených a neodstraněných prohřešků – ve sborníku jich není málo. Ale i to může být podnětem k vydání další společné publikace, kde už autoři dají i na tuto záležitost větší pozor.

Dosahování a hodnocení kvality ve výuce cizích jazyků

Autor: Milan Vinduška

Ve čtvrtek 26. 4. 2009 proběhla na Metropolitní univerzitě Praha mezinárodní konference s tématem Dosahování a hodnocení kvality ve výuce cizích jazyků. Konferenci pořádalo Centrum anglofonních studií a Centrum jazykového vzdělávání Metropolitní univerzity Praha.

Konference byla určena především pedagogům cizích jazyků a představila také praktické aplikace výuky cizích jazyků. Jako hlavní přednášející vystoupil Keith Morrow, šéfredaktor ELT Oxford Journal a známý autor publikací metodiky výuky angličtiny, profesor Martial Thiriot z Université de Franche-Comté a docentka Janíková, vedoucí Katedry německého jazyka a literatury na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Plenární přednášky se zabývaly kvalitou a hodnocením kvality ve výuce cizích jazyků v evropském kontextu. Zasedání v jednotlivých sekcích nabídlo inspiraci vyučujícím anglického, francouzského, německého, španělského jazyka, a i vyučujícím češtiny jako cizího jazyka. V tematických zasedáních (workshops) si účastníci vyzkoušeli aplikace nových didaktických forem ve výuce cizích jazyků.

Přehled anotací jednotlivých příspěvků (anotace jsou uvedeny ve formě publikované ve sborníku z konference):

A/ Jazykové vzdělávání a kvalita, kvalita a hodnocení

Keith Morrow: Quality in Assessment through the Common European Framework

Ve svém příspěvku se nejprve zabývám významem kvality ve vztahu k hodnocení. Poté se zaměřím na čtyři „velká témata“, která jsou základem Společného evropského referenčního rámce a zprostředkovávají pochopení: a) uživatele jazyka/studenta, b) jazyka, c) referenční úrovně, d) vyučování a studia. V každém z témat se zabývám hlavními myšlenkami z Rámce a navrhu, jak mohou přispět k rozvoji takového přístupu k hodnocení, který klade důraz na kvalitu.

Prof. Martial Thiriot: *Approche générale de la qualité en formation*

Cílem tohoto příspěvku je nastínit obecné koncepty a metody jakosti se zaměřením na vzdělávací instituce (vyučující cizí jazyky) a přiblížit možnosti (metodologii), jak zavádět systém řízení jakosti do organizace vzdělávání. Nejdříve budou přiblíženy obecné kategorie (Kvalita... proč? Co to je? K čemu slouží?). Poté se podrobněji zaměřím na otázku „Jak postupovat?“ (řízení jakosti... logika procesu; jak dodávat důvěru; obtíže a překážky).

Doc. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.: *Qualität des fremdsprachlichen Unterrichts: ein facettenreicher Begriff*

V dnešním multikulturní Evropě hrají jazykové znalosti bezpochyby rozhodující roli. V souvislosti s tím se však velmi často a intenzivně diskutuje o otázce kvality jazykového vyučování. Vzhledem ke skutečnosti, že je pro proces jazykového vyučování i pro učení se cizím jazykům příznačná vícerozměrnost, vyznačuje se jeho kvalita specifickými dílčími aspekty, které budou obsahem příspěvku.

PhDr. Andrea Křížková: *Podstata kvality v jazykové výuce*

Současnému dění vládne slovo „ZMĚNA“, což se dotýká i profesionálních kontextů. Změnu však většinou nechápeme principiálně, avšak spíše jako proces, jehož výsledkem by mělo být definování těch nejvhodnějších řešení a jejich aplikace v praxi. Cílem „QUALITRAININGU“ tudíž bude sumarizovat používané metody a zamyslet se nad jejich praktickým významem pro naše vlastní vzdělávací instituce. QUALITRAINING bude pojat formou workshopu, v němž se účastníci seznámí s obecně diskutovanými principy kvality ve výuce cizích jazyků. Pokusí se **definovat a rozeznat kvalitu, určit instrumenty měření a hodnocení kvality, stanovit možné postupy** – vše na základě vlastních zkušeností i současně užívaných parametrů. Dále se vynasnaží naplnit obsahem standardně používané pojmy související s kvalitou ve výuce jazyků a určit jejich validitu ve vlastním profesionálním kontextu.

B/ Interdisciplinární pohled na výuku jazyků

Doc. PhDr. Milada Kouřimská, CSc.: *Příběh v hudbě a jeho souvislosti (Německá literatura jako pramen inspirace pro velká hudební díla)*

Německá literatura (od svých počátků až pro moderní dobu) posloužila v rámci celé Evropy jako pramen inspirace pro velká hudební díla. Působením hudby se účinek literárního díla může ještě umocnit a znásobit. Seznámíme-li s tímto interdisciplinárním přesahem studenty, můžeme výchovně působit nejen na rozšíření jejich kulturního zázemí a na zařazení do souvislostí, ale i na jejich emotivní a estetické myšlení. Článek podává i nástin příkladů tohoto prolínání.

Doc. PhDr. Pavel Kolář, CSc.: *How Can Teachers and Students Benefit from Corpus Studies?*

Existuje dlouhá tradice, která klade důraz na strukturu a zaměřuje se především na menší jednotky, jako jsou slova, fráze a gramatické kategorie, a následně na proces jejich včleňování do širších gramatických struktur – většinou vět. Výhoda „korpusového přístupu“ spočívá v tom, že důraz se klade na jazyk používaný v rozličných variantách. Příspěvek představí úvod do korpusových studií a naznačí praktické využití korpusu ve výuce anglického jazyka.

C/ Role učitele

Sean Moran: *Virtuous Teachers and Quality Learning*

Doufám, že se mi dnes podaří ukázat, že existuje lepší způsob, jak vymezit roli učitele. Rád bych postavil proti modernistické posedlosti mechanickými, zvnějšku vnucovanými a krátkodobými cíly alternativu, jak podpořit mnohem starší, lidský, vnitřní zdroj dlouhodobého úspěšného rozvoje. Zkrátka a dobře, zamýšlím ukázat, že „vysoká kvalita“ vychází z poctivosti. Pro kvalitní učení potřebujeme poctivé učitele, kteří také mohou pomoci studentům rozvíjet jejich pozitivní duchovní schopnosti.

Mgr. Romana Vančáková: *In-Service Teacher Development*

Jazykové vzdělávání má v České republice dlouholetou tradici. Po revoluci v roce 1989 se toto vzdělávání rozšířilo nejen o další jazyky, a to zejména o jazyk anglický, ale i o nové metody a přístupy. Ty kladly vyšší nároky na vyučující i na jejich jazykovou přípravu. Všechny tyto překážky a těžkosti jsou v dnešní době z větší části překonány. Nastává však nový problém, jak tyto pedagogické pracovníky motivovat i nadále, jak zabránit jejich „syndromu vyhoření“ a jak je nadchnout pro jejich další profesní rozvoj.

Tento workshop si klade za cíl navrhnout možnosti dalšího rozvoje stávajících pedagogických pracovníků, které by mohly do budoucna přispět k udržení jejich pozitivní motivace a nadšení pro další vykonávání nelehké učitelské profese.

D/ Čeština jako cizí jazyk

PhDr. Marie Hádková, Ph.D.: *A1 – Úroveň pro trvalý pobyt v ČR*

Text je věnován implementaci evropské jazykové politiky v České republice. Autorka se konkrétně zaměřuje na úroveň A1 (čeština pro cizince). Zpochybňuje jednotnou metodiku kurzů češtiny pro rozmanité skupiny cizinců (úplných začátečníků).

Mgr. Darina Hradilová, Ph.D., Mgr. Jindřiška Svobodová, Ph.D.: *Survival Czech – Kurz pro studenty programu Erasmus na FF UP*

Příspěvek představuje koncepci kurzu Survival Czech, který je na Univerzitě Palackého určen studentům přijíždějícím v rámci programu Erasmus.

Autorky začleňují tzv. Survival Czech do kontextu Společného evropského referenčního rámce a definují deskriptory, jimiž je vymezena. Popisu kompetencí, které Survival Czech konstituují, odpovídá náplň kurzu a učební materiály, podle nichž je výuka vedena. Příspěvek prezentuje tematické okruhy, slovní zásobu, morfologické a syntaktické jevy, které jsou v rámci kurzu probírány. Pozornost je věnována metodice prezentace učiva a vytváření komunikačních dovedností. Součástí příspěvku jsou ukázky z učebních textů Survival Czech.

E/ Možnosti nových didaktických forem ve výuce jazyků

Mgr. Milan Vinduška: *Ego – motivované hraní rolí v jazykové výuce*

Hry, orientované na hraní rolí (tzv. RPG), představují zajímavý prostředek pro zlepšení plynulosti mluveného projevu během konverzačních lekcí s pokročilými studenty. V první fázi si studenti tvoří novou identitu a vykreslují v interakci s druhými její vnitřní i vnější podobu. Ve druhé fázi se jeden ze studentů stává vedoucím hry a ostatní postavami v příběhu, který prožívají všichni společně. Ve třetí fázi si studenti navzájem sdělují pocity ze hry a mohou se dohodnout na dalším pokračování. Dlouhodobější perspektiva příběhu podporuje identifikaci s postavou a zapojuje tak celou osobnost studenta.

PhDr. Jana Černá: *Aktivizující hravé metody při výuce české gramatiky*

Při výuce jakéhokoliv jazyka se nevyhneme klasickému výkladu a řádnému procvičení gramatiky pomocí učebnice. K dalšímu procvičování a upevňování nabytých jazykových znalostí mohou však přispět i aktivizující hry a hravé metody, z nichž některé se vám budu snažit představit v tomto workshopu.

Mgr. Armando Perryman Figueroa: *Gramática a través de método comunicativo*

Hlavním cílem příspěvku je představit metodicko – didaktický postup zaměřený na výuku gramatiky pomocí komunikativní metody a dát účastníkům prostor k diskuzi o jejich profesních zkušenostech. Jako pomůcka budou použity fotokopie ze tří učebnic, které patří v České republice k nejoblíbenějším a které využívají různé metody výuky španělské gramatiky. Účastníci tak budou mít možnost porovnat a diskutovat rozdíly mezi jednotlivými metodami na základě svých zkušeností. Na závěr budou seznámeni s dvojicí aktivit, jež budou moci využít ve svých hodinách španělského jazyka.

Mgr. Sandra Dudek: *Qualität durch Authentizität: Wie der Österreich Spiegel den Deutschunterricht bereichert und woran sich das messen lässt*

Jak v době finanční krize co nejlépe uložit peníze, jak pomocí jógy opět nalézt vnitřní rovnováhu či pomocí jakých triků si člověk může usnadnit život? V časopisu Österreich Spiegel č. 44 naleznete na všechny tyto otázky odpověď – a navíc

v němčině. Články v časopisu pro výuku Deutsch als Fremdsprache (DaF) / Deutsch als Zweitsprache (DaZ), který vychází čtyřikrát ročně, jsou převzaty z reálných rakouských tiskovin a odrážejí v sobě aktuální témata posledních dvou měsíců. Časopis je navíc doplněn o audio-CD s nahrávkami z Rakouského rozhlasu a o didaktickou přílohu s cvičeními pro všechny úrovně podle ERRJ. Díky tomuto časopisu se studující setkávají už od elementární úrovně s autentickými texty a nahrávkami, dozvědí se mnoho zajímavých informací o Rakousku a na základě zajímavých témat navíc jen jakoby mimochodem trénují dovednost čtení a poslechu s porozuměním a mohou se tak cíleně připravovat na složení mezinárodní zkoušky rakouský jazykový diplom z německého jazyka (das Österreichische Sprachdiplom Deutsch ÖSD).

Po krátké prezentaci časopisu Österreich Spiegel budeme v rámci workshopu na základě vybraných textů a nahrávek společně evaluovat, zda může tento časopis užitečně přispět ke koncepci rozmanité výuky německého jazyka.

Mgr. François Dabin: *Activités pédagogiques en français (7 jours sur la planète, des clips pour apprendre)*

Příspěvek představuje dynamický a interaktivní způsob výuky francouzštiny na různé jazykové úrovni (A2 – B2) pomocí videoklipů a aktualit z programu frankofonní televize „TV5 Monde“.

Ing. Carlos Torres Alvarado, Ph.D.: *Discusión en les clases de español como lengua extranjera*

Pokroky v metodice výuky cizích jazyků vedly ke vzniku nových směrů. Jeden z nich se zaměřuje na funkční aplikaci znalostí s cílem naučit (se) mluvit a domluvit se. Lingvistická kompetence představuje základ kompetence komunikativní (konverzační), která se uplatňuje zejména v ústním projevu, jenž nemusí plnit pouze funkci informativní, nýbrž může tuto hranici překročit směrem k argumentaci a vyjadřování vlastního názoru. Tím se dostáváme k diskuzi. Přejít od konverzace k diskuzi nevyžaduje nutně větší míru znalostí ze strany studenta. Učitel opouští svou klíčovou pozici, stává se pouze facilitátorem, čímž se otevírá prostor k tomu, aby se výuka odehrávala komunikativním způsobem mezi samotnými studenty.

Hlavním cílem diskuzní hodiny je zlepšit plynulost vyjadřování studentů a procvičit strategie nezbytné pro obhajobu vlastních argumentů.

Ing. Mgr. Boucif Benterari: *Pratique de l'oral: place et rôle de l'expression orale et du jeu de rôle dans la classe de langue; Pratique de l'écrit: activités d'écriture créative à réaliser en classe*

Tématem tohoto semináře je ústní projev a různé formy jeho využití ve výuce (hrané scénky, simulace různých situací, miniankety, rozhovory, diskuze...).

Probereme různé metody a techniky vhodné k vylepšování ústního projevu a motivování studentů a pedagogické zásady při přípravě materiálů popsané ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky.

Pověsti a vyprávění o městě Ústí nad Labem a jeho okolí

(s obrázky Vladimíra Šavla; – B. Janáčková, Ústí nad Labem 2008)

Autor: Karel Hádek

Útlá knížka s názvem *Pověsti a vyprávění o městě Ústí nad Labem a jeho okolí* (s obrázky Vladimíra Šavla), kterou se spolupracovníky připravila **B. Janáčková** (Ústí nad Labem, 2008), má téměř odrazující podtitulek *Literární příručka pro žáky 1. stupně základní školy*. Neprávem. A to nejen proto, že shromáždit z umělecké i odborné literatury, z archivů, z publicistiky reprezentativní soubor pověstí, zkazek, historizujících vyprávění posilujících regionální povědomí byla práce náročná. Autorka též musela nalézt vhodný vypravěčský styl, který by oslovil nejen žáčky základní školy, ale i širší publikum, a vyrovnat se s tím, jak použít a vysvětlit tzv. zastaralá slova.

Zde bych chtěl přičinit první poznámku ke koncepci a realizaci záměru seznámit Ústečany s jejich kořeny a historií. Na první pohled až přepečlivý počet vysvětlivek (47) slov jako „milíř, čeled, šatlava, klekání, permoník, pašije, pancíř, kopa, nebozez aj.“ je přílišný, ale není tomu tak. Jednak odpovídá metodickému návodu v Doslovu pro učitele, ale také registruje postupně mizející slova i z pasivní slovní zásoby mladší generace. Vždyť i od několika vysokoškoláků jsem se v anketní sondě dozvěděl, že „šídlo“, které se v pytlí neutají, je asi nějaký létavý hmyz, a o jednom „brdu“ neměli pochopitelně ani tuchy.

Druhá poznámka se týká obsáhlého souboru použité literatury, který je obvyklý spíše u studií v odborných časopisech, a proto tak k němu i přistupuji. Tedy, jestliže je uveden Václav Hájek z Libočan, pak by měla být připomenuta jako pramen i tzv. Dalimilova kronika, v níž je řada zmínek o Stadicích, Bílině apod., tedy o oblastech, kde se odehrávaly klíčové dějinné události zrodu české státnosti. A z přehledu literatury není patrné, zda se v něm též reflektují zdroje německy psané, literární i neliterární. Nemyslím si, že bychom měli tyto zdroje přehlížet či „vymazávat“.

Čtenář se tedy stručně, čtivě a komentovaně dočte o Přemyslovi ze Stadic, o založení Ústí, o zkáze Větruše, o Mariánské skále a pověstech, které s ní souvisejí,

není pominut Střekov, loupeživí rytíři, poklady, obři, bílé paní, vodníci u Labe. Zmíněny jsou památné kříže, stromy – a pamětníci jistě doplní další pozoruhodnosti.

Záměr počíná publikovat vyprávění o dávných a dávnějších událostech je však hlubší, než jen nabídnout četbu dětem základní školy, případně nejen jim. Jde především – jak čteme v Úvodu ke knížce i v Doslovu pro učitele – o rozvíjení regionálního povědomí. To je zejména v oblasti, která prošla v posledních desetiletích bouřlivými proměnami a jejíž obyvatelé mají začasť své kořeny jinde než na Ústecku, zvláště důležité.

Proto je nutno vzdát dík autorům *Pověstí a vyprávění o městě Ústí nad Labem a okolí* za příspěvek k pěstování a obnovování pocitu příslušnosti ke svému rodišti, domovu. A kde jinde začít než na základní škole. Nemohu neocitovat poslední odstavec posledního textu, který zní: „Mnohé ze stromů zde budou i tehdy, až zde my už nebudeme. Budou dál shovívavě shlížet ze své výšky na nové děje a budou svědky života našich potomků.“

Učíme se učit cizí jazyky

(Věra Janíková, Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2008, 161s.)

Autor: Radomila Kotková

Jak napovídá název monografie, práce Věry Janíkové z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně je určena učitelům cizích jazyků, takže by po ní měli sáhnout i učitelé češtiny pro cizince, kterým by mohla být účinným studijním materiálem. Zvláště těm bohemistům, kteří s češtinou jako cizím jazykem začínají, nebo se v rámci vysokoškolského studia setkali jen s didaktikou češtiny jako mateřského jazyka.

Klíčovým pojmem v Janíkové koncepci jazykového vyučování je pojem autonomního učení, který se v posledních desetiletích silně projevuje i v cizojazyčné výuce, ale domníváme se, že u nás není ještě v praxi tolik znám. Cílem koncepce autonomního učení je „naučit žáka učit se“, tedy naučit ho ovládnout určité metakognitivní strategie, které ho učiní do určité míry samostatným a řídícím svůj učební proces. Takové zefektivnění učebního procesu by mělo být cílem každého učitele. Právě složka motivační je v učebním procesu a zvláště při osvojování cizího jazyka velmi důležitým faktorem.

V souvislosti s autonomním učením a efektivním řízením učebních činností žáka Janíková nezapomíná na seznámení s učebními styly studentů a zapojením těchto poznatků vnitřních podmínek studenta do jazykové výuky.

Převážná část monografie Věry Janíkové je věnována učebním strategiím a jejich zprostředkovávání ve výuce cizích jazyků. Problematika je zpracována přehlednou formou a vyčerpávajícím způsobem. V monografii najdeme teoretický výklad zabývající se cíli a obsahy vyučovacího procesu, technikami a strategiemi učení, organizací výuky, rolemi učitele a žáka i formami evaluace vyučování zajišťujícími učitelů zpětnou vazbu. Zároveň publikace předkládá i přehled strategií a úloh pro jednotlivé složky jazykové kompetence (zvuková složka, gramatika, slovní zásoba) a jednotlivé komunikativní dovednosti (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, ústní projev, písemný projev) s příklady.

V publikaci také najdeme dostatečné množství odborné literatury k jednotlivým tématům, zařazené přehledně za jednotlivé kapitoly, tabulkový přehled učebních strategií i příklady dotazníků pro studenty, které mohou napomáhat rozvíjení autonomního učení.