LINGUA VIVA

Journal of Foreign Language Education,
Applied Linguistics and Literary Studies

Vol. 22, No. 42, May 2026

Publisher:

Department of German Studies
Department of English Studies
Department of Czech Studies

Faculty of Education,
University of South Bohemia in České Budějovice

Pedagogická fakulta
Faculty of Education

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

LINGUA VIVA

Since 2015, the journal LINGUA VIVA has been indexed in ERIH PLUS.

EDITOR-IN-CHIEF:
Zdeněk Pecka (University of South Bohemia, Czech Republic)

MANAGING EDITORS:
Jaroslav Emmer (University of South Bohemia, Czech Republic)
Zdeňka Matyušová (University of South Bohemia, Czech Republic)
Martin Schacherl (University of South Bohemia, Czech Republic)

EDITORIAL BOARD:
Hana Andrášová (University of South Bohemia, Czech Republic)
Lucie Betáková (University of South Bohemia, Czech Republic)
Jan Fiala (University of South Bohemia, Czech Republic)
Milena Fučíková (Charles University, Czech Republic)
Petra Jesenská (Matej Bel University, Slovakia)
Jana Kusová (University of South Bohemia, Czech Republic)
Jiří Lukl (University of Ostrava, Czech Republic)
Bohuslav Mánek (University of Hradec Králové, Czech Republic)
Fatima Naqvi (Yale University, United States)
Naděžda Salmhoferová (University of Vienna, Austria)
Libuše Spáčilová (Palacký University Olomouc, Czech Republic)
Matthias Springer (Ludwig Maximilian University of Munich, Germany)

E-mail: linguaviva@pf.jcu.cz
Website: https://linguaviva.pf.jcu.cz

The journal is published twice a year.
All submissions are peer-reviewed by independent experts.
The authors are responsible for the content and linguistic accuracy of their contributions.

ISSN 1801-1489 (Print)
ISSN 2336-8136 (Online)
Ministry of Culture of the Czech Republic: E 15858

© Faculty of Education, University of South Bohemia in České Budějovice, 2026
Printed in the Czech Republic

CONTENTS

EDITORIAL
Zdeněk Pecka, Jaroslav Emmer 7

Articles

THE USE OF TASK-BASED ACTIVITIES: AN EXAMPLE FROM ESP FOR ARCHAEOLOGY
Denisa Šulovská 11

TEAM-TEACHING ALS MODELL BILINGUALEN UNTERRICHTS: EINE FALLSTUDIE
Team-teaching as a model of bilingual German language instruction: a case study
Filip Zajíc, Michaela Hánová 25

LEXIKALISCHE VARIATION IN WIEN: AUSTRIAZISMEN IM SICH WANDELNDEN EUROPÄISCHEN KONTEXT
Lexical Variation in Vienna: Austrianisms in a Changing European Context
Dalibor Zeman 37

SLOHOVÉ POSTUPY A SLOHOVÉ ÚTVARY V AKTUÁLNÍ PEDAGOGICKÉ PRAXI ZÁKLADNÍCH ŠKOL
Stylistic procedures and stylistic genres in current pedagogical practice in primary schools
Martin Schacherl 57

UMĚLECKÝ LITERÁRNÍ TEXT PRO DĚTI M. DRUONA JAKO PROSTŘEDEK ŠKOLNÍ EDUKACE A VOLNOČASOVÉ VÝCHOVY PRO UDRŽITELNÝ ROZVOJ
M. Druon's Artistic Literary Text for Children as a Means of School Education and Leisure Education for Sustainable Development
Helena Zbudilová 75

LINGVODIDAKTICKÝ PRÍSTUP MILANA HRDLIČKU VO VÝUČBE ČEŠTINY AKO NEMATERINSKÉHO JAZYKA V POROVNANÍ S LINGVODIDAKTIKOU SLOVENČINY AKO CUDZIEHO/DRUHÉHO JAZYKA
Milan Hrdlička's Linguodidactic Approach to the Teaching of Czech as a Non-Native Language in Comparison with the Linguodidactics of Slovak as a Foreign/Second Language
Jana Lokajová 93

Reviews & Reports

ANDRÁŠOVÁ, H., & FIALA, J. (2026). *PRŮŘEZOVÝ VÝZKUM MNOHOJAZYČNOSTI ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL A NIŽŠÍCH ROČNÍKŮ GYMNÁZIÍ*. JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH, PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Věra Janíková 113

KOVÁČOVÁ, Z., PETRÁŠ, P., & KOLESÍK, M. (2025). *BILINGVIZMUS Z ASPEKTU VYUČOVANIA SLOVENČINY NA ŠKOLÁCH S VYUČOVACÍM JAZYKOM MAĎARSKÝM*. UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
Jana Lokajová 115

STRANOVSKÁ, E., ET AL. (2025). *ROZVOJ CUDZOJAZYČNÉHO ČÍTANIA S POROZUMENÍM PROSTREDNÍCTVOM INTERVENČNÉHO PROGRAMU: UČEBNICA NEMECKÉHO JAZYKA PRE ZŠ A SŠ, ÚROVEŇ A2*. VERBUM
Monika Jókaiová 118

JUBILUJÍCÍ MAĎARSKÁ BOHEMISTIKA A SLAVISTIKA
Miloš Zelenka 120

PLZEŇSKÝ REGION JAKO INSPIRACE PRO VÝUKU UČITELSTVÍ ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY
Zdeněk Brdek 123

EDITORIAL

Zdeněk Pecka, Jaroslav Emmer

Dear readers, dear colleagues,
The present issue of LINGUA VIVA reaches you as the latest step in a journey that began in 2005, when the journal was founded as a platform for language departments at the Faculty of Education of the University of South Bohemia. Over the past two decades, LINGUA VIVA has evolved into a stable peer-reviewed journal, indexed in ERIH PLUS since 2015, with a clear profile at the intersection of foreign language education, applied linguistics and literary studies. This continuity would not have been possible without the commitment of those who have patiently shaped the journal, cared for its scholarly standards and believed that a journal rooted in a specific institutional and regional context can also speak to wider European and international debates.

In this context, special gratitude is due to Assoc. Prof. PaedDr. Zdeňka Matyušová, Ph.D., whose name has long been associated with LINGUA VIVA and who has played a crucial role in its editorial development, consolidation and international opening. Her work forms an important part of the institutional memory and professional culture of the journal: a sustained concern for the quality of contributions, for robust peer review and for maintaining LINGUA VIVA as a genuinely dialogic space between theory and classroom practice.

This issue brings not only new articles but also a visible transformation of the journal's form. The redesigned cover, with its clearer display of bibliographic information, a more prominently formulated subtitle and an easily legible indication of volume, issue and date ("Vol. 22, No. 42, May 2026"), signals the journal's scholarly profile and current ambitions at first glance. The internal layout has likewise been adjusted to support more comfortable reading in print and to optimise work with individual articles in electronic PDF format: stable running headers, consistent structuring of contributions, and clearly rendered titles, abstracts and keywords all contribute to easier navigation and more efficient scholarly use.

The changes are also conceptual. The newly formulated editorial policies define LINGUA VIVA more sharply as a peer-reviewed, open-access and internationally oriented journal devoted to foreign language education, the teaching of Czech as a foreign language, applied linguistics and literary studies in the context of language teaching. The document sets out a transparent publication ethics framework grounded in COPE guidelines, a double-blind peer-review process, rules for managing conflicts of interest and clear responsibilities

for editors, reviewers and authors, while at the same time confirming full open access under a CC BY 4.0 licence and the absence of submission or publication fees. The emphasis on English-language metadata, multilingual publication and further development of indexing shows that LINGUA VIVA seeks to strengthen its position as a journal firmly anchored locally yet fully intelligible to an international readership.

The content of the present issue reflects these aspirations. Denisa Šulovská's study demonstrates how English for Specific Purposes at tertiary level can integrate language learning with authentic professional scenarios, using an example from ESP for archaeology to show how a carefully designed, multi-step, scenario-based activity can develop linguistic competence, mediation and collaboration as well as critical thinking. Filip Zajíc and Michaela Hánová offer a case study of bilingual team teaching in a Czech primary school, highlighting both the potential and the constraints of teacher collaboration in language-integrated classrooms. Dalibor Zeman turns to lexical variation in Vienna and, drawing on empirical data from Austrian retail chains, examines how Austrian German "Austriazismen" evolve within the broader European context while retaining their cultural and national resonance.

The remaining contributions are no less thought-provoking. Martin Schacherl addresses text types and compositional patterns in current Czech primary-school practice, reminding us that the teaching of the first language requires not only a systematic framework but also a fine-grained sense of communicative function. Helena Zbudilová explores how children's literary texts by Maurice Druon can be employed in school and out-of-school education for sustainable development, thereby linking literary education with environmental awareness. Jana Lokajová, in turn, offers a comparative perspective on Milan Hrdlička's approach to teaching Czech as a non-native language in relation to current trends in Slovak as a foreign/second language, thus opening a space for broader Czech-Slovak dialogue on the didactics of closely related languages.

In addition, the reviews and shorter contributions included in this issue illustrate that LINGUA VIVA aims not only to publish individual research articles, but also to provide ongoing orientation in the field through critical engagement with new publications and reports on developments in language education and related disciplines. It is precisely in this multi-layered character that the strength of the journal lies: in its willingness to bring together research, teaching, literature, language culture, school practice and academic discussion into a coherent whole.

This issue can therefore be read as a symbolic milestone. It honours a past that deserves to be remembered with gratitude; it marks a present transition

in which the journal's form, procedures and institutional framework are being thoughtfully modernised; and it opens towards a future in which LINGUA VIVA may participate even more actively in international scholarly exchange without losing its disciplinary identity or its closeness to educational practice.

May this issue thus be not only a source of information, but also an encouragement to careful reading, to new questions, to cross-disciplinary encounters and to the conviction that language education, literature and linguistic reflection continue to have something important to say to a rapidly changing world.

THE USE OF TASK-BASED ACTIVITIES: AN EXAMPLE FROM ESP FOR ARCHAEOLOGY

Denisa Šulovská

ABSTRACT

English for Specific Purposes at the tertiary level now places strong emphasis on meaningful interaction supported by authentic materials and real-life professional contexts. This is reflected in the growing adoption of task-based, project-based, and scenario-based approaches. Unlike traditional form-focused instruction, these activities require students to use language purposefully within professional or disciplinary contexts, thereby integrating language development with the cultivation of transferable competencies such as critical thinking, problem-solving, and collaborative communication. The design of such materials is not without its difficulties: it demands sustained investment of time and — crucially — a level of familiarity with the target discipline that most language teachers cannot be expected to possess. This tension between pedagogical expertise and subject-matter knowledge is a recurring concern in the ESP literature and motivates the present study. This paper explores the role of task-based activities in the ESP classroom, focusing specifically on a scenario-based activity designed for archaeology students. It examines students' perceptions of the activity and discusses the implications of incorporating similar tasks into ESP instruction.

KEYWORDS

scenarios, task-based activities, archaeology, soft skills, professional skills, ESP

1 Introduction

Teaching English for Specific Purposes (ESP) at the tertiary level is characterised by an increasing emphasis on meaningful interaction – often based on authentic materials and real-life professional situations. This is reflected in the adoption of task-based, project-based, and scenario-based activities, where students complete goal-oriented tasks that mirror real-world language use within academic and professional contexts relating to their field of study. These activities not only enhance language proficiency but also the

development of soft skills, such as empathy, critical thinking, problem-solving, active listening, time management and many other, and various practical competencies essential for professional success. Meaningful student interaction along with the integration of mediation have thus become central to contemporary ESP instruction.

The activities can be incorporated into lessons in various forms, and can include academic presentations, portfolios, job-related interviews, as well as role plays, scenarios, simulations directly connected with the students' discipline and are often designed by the teacher with the aim of targeting the needs of a particular group of learners. This can sometimes pose a significant problem as designing teaching materials is time consuming and requires more than a passing knowledge of the specialised field.

The study adopts a combined teacher–student perspective, evaluating both the design process and learner responses. Specifically, it addresses three questions: (1) How was the scenario-based task conceptualised and constructed? (2) How did students perceive and engage with the activity? (3) What are the broader implications for ESP practitioners seeking to develop discipline-specific materials?

2 Review of literature

Addressing the needs for authentic tasks and meaningful interaction in the ESP classroom, teachers have started to incorporate various activities that foster learner autonomy, collaborative skills and soft skills including critical thinking, all of which are qualities essential for professional communication. Such activities also support the development of disciplinary literacy (Mariotti, 2024) and can be used to develop both language proficiency and critical thinking. Angelini (2021) emphasises the benefits of task-based activities, especially simulations, which offer immersive, experiential learning opportunities.

Experiential learning as defined by Kolb (2014) is a particular form of learning from life experience. Specially designed experiential classroom activities can add the experience component into classroom instruction and mimic real-world professional or academic situations, allowing learners to engage in authentic tasks that mirror professional challenges, with the added bonus of using English. It could be argued that exposure to real-world scenarios is crucial to achieve desirable learning outcomes (Ananta et al., 2025).

Dragomir et al. (2019) highlight the potential of task and problem-based activities in developing students' abilities to deal with realistic issues. Trying to solve them makes students employ team-oriented strategies and effective communication, which encourages collaborating, critical thinking and creative problem-solving, preparing students for real-life environments and the

challenges of their profession. Empirical studies seem to support the effectiveness of this form of instruction. A study by Angelini and García-Carbonell (2021) demonstrated that university engineering students significantly improved their oral English skills through web-based and classroom simulations. Task-based activities tend to promote collaborative learning, reduce anxiety, and enhance learner motivation (for example, Qudsiana et al., 2025; Chovancová, 2024; Ošmjanski, 2024; Syafitri et al., 2025; Kasper & Youn, 2018), making them a powerful tool in ESP instruction fostering deeper engagement and practical skills development. The nature of the tasks encourages students to interact and collaborate with each other in order to solve the task, employing problem solving skills and often accessing their prior knowledge, or encouraging them to do some research individually.

Most ESP teachers are fairly accustomed to designing some teaching materials. However, it is crucial to acknowledge that, with a few exceptions, they typically lack expertise in the field of study of their students. Nevertheless, Ananta et al. (2025) emphasize the need for authentic activities and real-world scenarios which can often be missing from textbooks. Similarly, Zaman (2024) underlines the importance of developing materials tailored to the learners' specific needs but admits that in ESP it is riddled with challenges. For an ESP teacher with not much experience in the discipline itself, designing and executing such activities may pose a significant problem. For this reason, it may be helpful for the teacher to collaborate with or seek advice from specialists in their field, perhaps members of other departments at their institution (Mariotti, 2024). It must be emphasised that the role of the teacher as a materials developer is crucial as commercially available textbooks often do not match the needs of a particular group of ESP learners. This involves selecting or creating texts and tasks that mirror real-world professional discourse.

Various authors have described specific activities they employ in their ESP classrooms, mostly at institutions of tertiary education. Baybakova and Hasko (2020) suggest activities that can be used regardless of the discipline - such as conducting a meeting according to an agenda, negotiations related to the students' professional field, job interview, mini-conference, professionally-oriented discussions and various disputes. Structured debates in the ESP classroom are described by Ellederová (2022), while Salayová (2023) describes the use of fantasy role plays in higher education. Other authors concentrate on describing activities aimed at a particular discipline in higher education. Dragomir et al. (2019) share their experience with using various problem-based scenarios within Military English classes. Chovancová (2024) focuses on the use of a simulation in ESP for students of law, describing scenarios relying heavily on mediation as a skill, such as explaining legal terms to a lay person (a client /lawyer meeting) and legal argumentation and negotiation. In ESP for medicine or nursing various role plays, scenarios and simulations can centre around

doctor-patient communication in a simulated medical centre (Kováč, 2024). Elsewhere, we describe simulated negotiations in ESP for political scientists (Šulovská, 2023). Another, and obviously favourite activity, is a simulated student conference, which is described by many ESP teachers (for example, Slováková & Kováč, 2025; Eliašová, 2017; Lacíková Serdulová, 2017). This activity simulates a real-world professional context, while enhancing practical communication skills of students and deepening their understanding of course material. Colloquiums are another suitable activity (Slováková & Kováč, 2025).

As can be seen, the task-based activities in an ESP classroom can be quite diverse. What is important to note is that while some of them are universal and suit learners of diverse disciplines, others are meticulously tailored to reflect particular professional situations.

3 Objective and methodology

At the Faculty of Arts, Comenius University, ESP courses are offered to students of diverse disciplines such as psychology, journalism, political science, sociology, marketing communication, etc. Courses are tailored in content to suit these disciplines with emphasis on achieving the right balance between all four communicative competencies (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983). This is in accordance with the principles outlined in the Common European Framework of Reference for Languages, which highlight the importance of linguistic, sociolinguistic and pragmatic competence along with mediation (Council of Europe, 2018). The content of the courses draws on both skill-based and topic-based syllabus different for each discipline and is therefore grounded in ESP course design principles, which emphasise needs analysis, authenticity, and relevance to learners' professional contexts (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St. John, 1998). Therefore task-based activities have to be carefully designed to suit the needs of the discipline and can be quite diverse. For example, students of political science may hold a parliamentary debate to modify a bill, students of marketing communication try to address a crisis communication situation within a company and art history students curate an exhibition. This means the courses align with task-based language teaching, organised around task-oriented activities that promote meaningful language use (Ellis, 2003, 2009; Willis & Willis, 2007).

In this article we aim to describe one specific multi-step activity designed for students of archaeology, as literature on this specific branch of ESP is scarce. It integrates practice of terminology with reading, writing and mediation, reflecting current approaches to language learning that emphasise the integration of skills in context. Mediation, in particular, is understood as a key component of communicative competence, involving the ability to process and

convey meaning across texts and participants (Council of Europe, 2018). The activity itself may serve as an inspiration for other ESP teachers wanting to develop similarly structured materials.

4 Sample task-based activity – ESP for archaeology

Archaeology relies heavily on highly specialised terminology which students need to master in order to stay up to date with research developments and communicate within the field. However, a well-balanced ESP course for archaeology extends beyond the mere acquisition of extensive vocabulary. The course syllabus draws on a topic-based approach, partially aligning with material taught in archaeology courses for first- and second-year students.

The task-based activity described here connects the use of terminology with a real-life scenario requiring the practice of all four communicative competencies (reception, production, interaction, and mediation). It is the final step in a series of tasks developed to suit a particular topic within the field of archaeology – the description of human remains in archaeological context. Each of the steps of the activity described below builds on the previous one, from controlled practice of terminology to increasingly authentic communicative tasks that mirror a real-life professional situation.

Step 1 – introduction / practice of terminology relating to the description of human skeletal remains.

Step 2 – reading, analysing and writing an archaeological report, with detailed descriptions utilising terminology for appropriate description of skeletal remains.

Step 3 – explaining the findings from prepared archaeological reports to "a layperson". This step places strong emphasis on mediation, acknowledging the conventions of using Latin-based vs. English-based terminology within the field.

Step 4 – role play scenario. Students take on specific roles to decide what to do with found human remains.

The scenario, as described here, is thus the final activity in a sequence of smaller, carefully planned tasks, which include mastering terminology, reading and writing an archaeological report and some familiarity with mediation. The activity is enhanced by the real-life quality of the scenario, reflecting a situation that archaeologists may encounter during their professional work, increasing student motivation and the level of engagement.

Before role division, students are given a brief summary card (see Figure 1 below) with some details from one of the archaeological reports from Step 2 as well as information regarding the task.

Archaeologists have uncovered a well-preserved human skeleton at the Zelené pole site, Trench B, dated to around 1,000 years ago (early medieval period).

- The skeletal remains belong to an adult male, estimated to be between 40 and 50 years old at the time of death. His height, approximately 1.80 metres, places him above the average for the period. The bone morphology shows clear signs of long-term manual labour: joint wear and stress markers indicate that he regularly engaged in physically demanding activities throughout his adult life. The observed tooth wear is consistent with a nutritious and relatively non-abrasive diet, one that would have been accessible to only a small portion of the population during this period. Despite this, the burial site yielded no grave goods.
- What also distinguishes this individual is the unusual trauma observed on the femur. The nature, placement and healing pattern of this injury suggest it was not the result of ordinary labour-related accidents. Instead, it points to a violent encounter, such as a landholder who defended his property or a warrior who sustained injury in close combat.
- Historians suggest this figure could be linked to Mongol raids. Local historical records (chronicles and church documents, as well as legends) mention a named figure – a hero who founded and later defended the village almost 1,000 years ago and who sustained – and survived – a serious leg injury in one of the battles. Some claim this could be him. If confirmed, the site could become nationally significant. A national newspaper has picked up the story, increasing pressure on the excavation team.
- The discovery site is close to the modern-day village of Zelené pole, where ruins of a chapel and a cemetery dating from the same period still exist.
- A decision will need to be made on what should be done with the remains.

Figure 1: Role play scenario summary

The roles in the scenario include representatives of the excavation team and local community, museum curator, local priest and national heritage official. Students who share the same assigned role are grouped together and jointly prepare for the task. Working as a team enables them to draw not only on their English-language skills and subject-specific knowledge (such as the interpretation of evidence, ethical considerations in handling human remains, burial rites, aspects of collections management and exhibition design, particularly the storing and displaying of sensitive materials like human remains, impact

on tourism and their understanding of heritage legislation and the Funeral Services Act in Slovakia), but also on their mediation skills. It also develops soft skills such as critical thinking, empathy, collaboration and problem-solving and supports peer learning, as students exchange ideas and explain concepts and facts to one another. The social dimension of this and similar scenarios not only fosters students' success in language learning (Mercer & Dörnyei, 2020), but also contributes to student well-being (Mercer, 2022).

Subsequently, students are re-divided into groups with each student in the group representing a different role and hold a discussion on what to do with the remains. The preparation process gives even shy students confidence to participate more confidently. The activity always elicits a lively debate as students discuss the possible solutions to this real-life (although considerably simplified) problem. Inevitably, the outcomes of each group will vary which encourages a lively debate as each solution is assessed for plausibility in real life.

A brief class reflection activity follows, encompassing five areas: linguistic and communicative competence, affective dimension, professional and soft skills. Students follow a teacher prepared checklist and comment only on what they noticed (did not) go well during the course of the activity (Figure 2).

Linguistic competence	key vocabulary and expressions grammar accuracy level of formality pronunciation
Communicative competence	turn-taking polite language clarification and checking for understanding adapting language re-phrasing and clarification when needed
Affective dimension	confidence due to thorough preparation focus and involvement managing conflicts and disagreements encouraging others reducing tension
Professional skills	clear agenda, time-keeping, turn-taking professional tone clear statement of goals summarising main points participation in a realistic outcome building on knowledge from other courses
Soft skills	working well within a group respecting others

	helping to solve problems or conflicts taking initiative to move the conversation forward keeping the group focused on task
Final reflection	What is the one thing you learned?

Figure 2: Debriefing checklist (from Šulovská, 2025)

Following this brief class reflection, students are then asked to silently reflect on their own participation and to write down and submit answers to the following questions:

- Do you feel the activity mirrors your possible future professional context?
- What is the one thing you did well?
- What is the one thing you learned from this activity?
- What do you feel you need to improve in / find out in order to participate more fully?
- Was the activity enjoyable?

Ten 2nd year undergraduate students (4 male, 6 female) in total participated in both the scenario and in the survey described here (similar number of students participates every academic year). While the number of participating students may seem relatively low, and consequently does not render itself easily to statistical analysis, it does reflect the number of archaeology students in any given year at the Faculty of Arts, Comenius University. Their level of English is usually around B2–B2+ and they are offered four semesters of English for specific purposes aimed at increasing their English language competence within their field of study.

Student answers in the individual reflection are posted anonymously on a Padlet board. The anonymous answers are visible to all participants and encourage self-reflection. As not everyone is naturally capable of assessing what they learned, both brief reflections can help students realise the skills practiced in the activity, the connection to their discipline, as well as their own possible areas of improvement. The choice of Padlet, rather than a dedicated survey application, is deliberate – it allows students to see and engage with their colleagues' responses in real time. Unlike traditional survey tools, where the results are typically visible only to the researcher, Padlet creates an interactive space where students can compare their perspectives and draw inspiration from each other's experience.

5 Findings

Due to the relatively small number of participants the responses in the survey may seem anecdotal. Nevertheless, the responses provide valuable feedback not only on the activity itself but also on students' learning needs and their perceptions of their own progress.

From the Padlet posts and brief class discussions we identified a number of shared themes. The friendly atmosphere and the element of fun the activity brings seem to encourage student engagement (All students rated the activity as enjoyable / highly enjoyable). Students also critically assess where they could improve, commenting most on their need to gain confidence in speaking activities and on their need to actively engage the use of appropriate terminology. It is important to highlight that while all students usually praise the real-life feel and connection to their discipline (see Figure 3 below), some participants also comment on the fact that it helps them better understand some professional situations. In other words, the reflection enables students to review their individual achievements, consider their language needs along with the professional skills they need to develop.

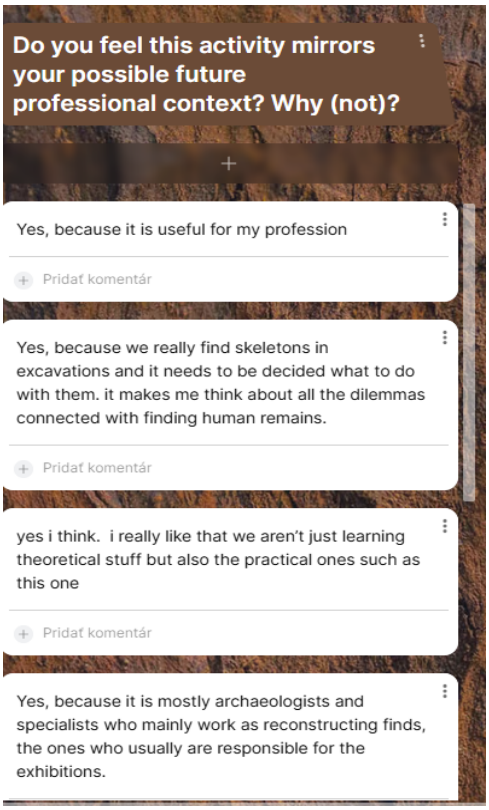

Figure 3: Sample student responses to Question 1

For the teacher as a materials developer, brief surveys such as the one described above provide valuable feedback. They enable the teacher to evaluate the effectiveness of created materials and activities through classroom feedback and assessment of student performance. In accordance with learner-centred pedagogy the teacher can thus revise tasks to better support communicative competence of the students, as well as focus on enhancing their soft and professional skills.

6 Discussion

Admittedly, creating realistic tasks can be challenging and requires considerable preparation time. Deciding what professional situations students may encounter, i.e., identifying authentic goals and conflicts, may prove difficult without the help of specialists, although in future this may be aided by the use of generative AI tools.

Decisions will also need to be made regarding the execution of the scenario, such as timing or the design and use of supplementary materials. It is important to stress that at least some time should be allocated to reflection after the task itself as this can help learners to relate their experience to skills practiced in the activity (Crookall, 2023; Medel, Cemeli, & Ortiz, 2015). It is with this in mind that we take time for both class and individual reflection after scenarios such as this one.

It must be said that in classroom scenarios and other task-based activities there is a very real risk of oversimplification. Real-life professional tasks can be much more complex than classroom simulations and not only due to time constraints. While we may speculate how sophisticated an activity needs to be in the context of ESP, the crucial point is finding a balance between what can comfortably be done in the classroom while remaining authentic enough for the given discipline. Ultimately, the challenge lies in designing tasks that remain realistic enough and develop English language skills along with professional and soft skills.

7 Conclusion

To conclude, task-based activities, such as the scenario described above, connect language use with professional practice and develop both linguistic and professional competence. If thoroughly prepared to suit the needs of a particular discipline, they bring in authenticity into the classroom as learners engage with situations that mirror their future professional contexts. In addition to this, the use of language is practiced in action, with focus not only on vocabulary, but also mediation and negotiation and engaging various other, non-linguistic skills. The immersion in real-life situations encourages learners to use critical and creative thinking to address and solve problems and, in activities with pre-assigned roles, encourages the development of empathy. The collaborative aspect is another advantage. Last, but not least, students usually find task-based activities enjoyable, which has a direct effect on their motivation and participation. Reflection upon the completion of the activity allows students to assess their own performance and learn from each other. Thus, a well-prepared task-based activity has a great potential to develop a range of

skills students will need on the job market and contributes to the value of ESP instruction.

REFERENCES

Ananta, B. D. B., Sholahuddin, M. F. T., Khotib, D. A., & Farah, R. R. (2025). Need analysis of English for specific purposes (ESP) in psychology: Identifying linguistic demands for academic and professional success. *English Learning Innovation*, 6(1), 108–123. https://doi.org/10.22219/englie.v6i1.37743

Arifah, Q. N., Fauziati, E., & Prastiwi, Y. (2025). Enhancing students' communicative competence through classroom tasks in hospitality training. *Dinasti International Journal of Education Management and Social Science*, 6(2), 1568–1582. https://doi.org/10.38035/dijemss.v6i2.3916

Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1

Chovancová, B. (2024). Training legal skills in the ESP classroom: Mediation activities and student self-reflection. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business*, 64, 137–148.

Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Crookall, D. (2023). Debriefing: A practical guide. In L. M. Angelini & R. Rut Muñiz (Eds.), *Simulation for participatory education: Virtual exchange and collaboration worldwide.*

Dragomir, I.-A., Niculescu, B.-O., & Obilișteanu, G. (2019). Problem-based strategies for teaching military English. *International Conference Knowledge-Based Organization*, 25(2), 240–244. https://doi.org/10.2478/kbo-2019-0088

Duchatelet, D., Jossberger, H., & Rausch, A. (2022). Assessment and evaluation of simulation-based learning in higher education and professional training: An introduction. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101210. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101210

Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x
Ellederová, E. (2022). Strukturované debaty v hodinách odborného anglického jazyka: Realizace řečových aktů a modifikace výpovědní síly studenty informačních technologií. *CASALC Review*, 12(2). https://doi.org/10.5817/CASALC2022-2-6
Eliašová, V. (2017). K niektorým otázkam prípravy študentov na záverečnú skúšku z OJP = Some aspects of preparing students for ESP final exams. In *Philologica: Lingua academica 5*. Univerzita Komenského v Bratislave.
Hamp-Lyons, L. (1984). Developing your own classroom teaching material. *English Teaching Forum*, 22(3), 39–41.
Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
Kasper, G., & Youn, S. J. (2018). Transforming instruction to activity: Roleplay in language assessment. *Applied Linguistics Review*, 9(4), 589–616. https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0020
Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson Education.
Lacíková Serdulová, M. (2017). Študentské prezentácie ako účinný nástroj rozvoja komunikačných jazykových kompetencií = Students' presentations as an effective tool for the development of communication language competences. In *Philologica: Lingua academica 5* (pp. 53–68). Univerzita Komenského v Bratislave.
Medel, N., Cemeli, J., & Ortíz, L. (2015). Exploring communicative interactions in debriefing sessions with nursing students: A qualitative study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2116–2120. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.589
Ošmjanski, V. V. (2024). Project-based learning in English for specific purposes: Affective outcomes. *Nasleđe*, 59, 83–96. https://doi.org/10.46793/NasKg2459.083O
Salayová, A. (2023). Creativity in teaching and learning: Fantasy role play activities in higher education. *CASALC Review*, 13(1), 53–59.
Syafitri, W., Artika, F. S., Rahman, M., & Triannisa, C. A. (2025). Bridging classrooms and careers: Exploring students' perspectives on English for specific purposes instruction. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 17(2).

Šulovská, D. (2023). Simulated negotiations as a teaching tool in the ESP classroom. *Journal of Language and Cultural Education*, 11(3), 25–32. https://doi.org/10.2478/jolace-2023-0023

Šulovská, D. (2025). The role of debriefing in enhancing ESP classroom scenario-based activities. *CASALC Review*, 15(1), 4–19. https://doi.org/10.5817/CASALC2025-2-1

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

Zaman, M. A. U. (2024). Challenges in English for specific purposes (ESP) teaching materials: A systematic review for modern learning environments. *International Journal of Arts and Social Science*, 1(1), 8–18.

AUTHOR

Mgr. Denisa Šulovská, PhD. is an Assistant Professor in the Section of Professional Language Training at the Department of British and American Studies, Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava. She successfully served as the principal investigator of the Slovak Ministry of Education KEGA project 023UK-4/2014. Her research primarily focuses on the effectiveness of teaching English for Specific Purposes and on the design of specialised foreign-language courses in tertiary education.

Univerzita Komenského
Filozofická fakulta
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Gondova 2
SK-814 99 Bratislava
E-mail: denisa.sulovska@uniba.sk

TEAM-TEACHING ALS MODELL BILINGUALEN UNTERRICHTS: EINE FALLSTUDIE

Filip Zajíc, Michaela Hánová

Team-teaching as a model of bilingual German language instruction: a case study[1]

ABSTRACT

The study analyses the implementation of a bilingual team-teaching model at the 6th Primary School in Cheb, where German is taught as the first foreign language. Two tandem types were compared: L1+L2 (Czech-German teachers) and L1+L1 (two Czech teachers). In the L1+L2 tandem, German was consistently used as the medium of instruction, promoting linguistic accuracy, while the L1+L1 tandem relied on playful activities that enhanced motivation. On average, German was used in 67% of lesson time. The findings highlight the importance of teacher cooperation and targeted professional development.

KEYWORDS

bilingual education; team-teaching; German as a foreign language; tandem teaching; teacher cooperation

1 Einleitung

Der Deutschunterricht an tschechischen Schulen muss mit vielerlei Problemen kämpfen, zu denen die unzureichende Motiviertheit der Schüler:innen (z. B. Hůlová, 2015) zählt. Außerdem ist in der Tschechischen Republik Englisch als erste Fremdsprache gesetzlich verankert, was zur Beliebtheit des Deutschen gar nicht beiträgt (Dovalil, 2019). Die 6. Grundschule in Cheb (6. základní škola v Chebu) setzte sich gegen diese Tendenz durch und bekam eine Ausnahme vom Bildungsministerium (MŠMT) für ihr einzigartiges Programm mit Deutsch als erste Fremdsprache. Im Rahmen des Unterrichtprogramms (ŠVP) wird das

[1] Durch eine interne Förderung der Pädagogischen Fakultät der Westböhmischen Universität in Pilsen finanziell unterstützt, BAMAPE 2025-01.

Verfahren von Team-Teaching implementiert, das in Cheb als bilinguales deutsch-tschechisches Lehrertandem-Modell eingesetzt wird.

Im folgenden Beitrag wird das dortige eingeführte bilinguale Team-Teaching-Modell beschrieben und dessen konkrete Umsetzung in verschiedenen Unterrichtsfächern (Deutsch, Sachunterricht, Musik und Sport) analysiert. Dabei wird ebenso verfolgt, wie sich die Zusammenarbeit der Lehrkräfte sowie der Einsatz der beiden Sprachen auf die Unterrichtsgestaltung auswirken.

2 Team-Teaching-Methode

2.1 Definition

Die Team-Teaching-Methode verfügt über eine große Varietät an Unterrichtsmodellen. Baeten & Simons (2014) arbeiten mit folgenden Basismodellen: „observation model", „coaching model", „assistant teaching model", „equal status model" und „teaming model". Eine didaktische Auffassung von Maak (2010) sieht in dieser Methode „eine kooperative Lehr-Lern-Form, bei der mindestens zwei Lehrende gemeinsam Unterricht für eine Gruppe von Lernenden vorbereiten, durchführen und nachbereiten" (p. 332). Cruz & Geist (2019) konkretisieren diese Auffassung, indem sie eine gleichwertige Teilhabe an „design, implementation, and assessment" (p. 4) des Unterrichts hervorheben.

Dieses Verfahren wird seit den 80er Jahren als Möglichkeit für eine erfolgreiche Realisierung der Inklusion diskutiert, ohne die Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu trennen. Diese unterstützende Lehrkonstellation wird oft als Co-Teaching bezeichnet (Cook & Friend, 1995; Hildebrandt et al., 2017).

Von dem Konzept des Team-Teaching ist noch der Begriff „Tandempartnerschaft" abzusondern, unter dem man ein Begleitformat einer erfahrenen Lehrkraft und eines Novizen versteht (Hoferichter & Volkert, 2020). Dafür ist nach Poche Kargerová et al. (2022) das Schaffen von sog. „collaborative learning environment" (p. 233) besonders wichtig, das auf kollegialer Unterstützung und Erfahrungsaustausch basiert, was nach Hoferichter und Volkert (2020) zum Abbau von Unsicherheit oder Selbstzweifel beiträgt.

Im tschechischen Diskurs wird für eine Lehrerkonstellation mit mindestens zwei Lehrkräften der Begriff „Tandem" oder „Tandemová výuka" verwendet (Neubergová, 2017). Es gibt jedoch hierzulande nur wenige Studien, die das Phänomen von Team-Teaching untersuchen. Es können interdisziplinäre Tandems im naturwissenschaftlichen Kontext (Staněk et al., 2017) oder Begleitformate zwischen Akademikern und Lehrkräften in der Praxis (Poche Kargerová et al., 2022) angeführt werden.

Das Team-Teaching-Verfahren kann ebenso im internationalen Lehrertandem geführt werden, wobei es sich um Lernformate handelt, in denen lokale Lehrpersonen mit ausländischen Lehrkräften gemeinsam den Unterricht, meistens in bilingualer Weise, durchführen. Deutsch-tschechische Tandems wurden im tschechischen wissenschaftlich-pädagogischen Diskurs kaum diskutiert. Es sind jedoch Studien zu deutsch-niederländischen (Wilde et al., 2025) und deutsch-polnischen Tandems (Hildebrandt, 2011) zu nennen. Ein bilinguales Team-Teaching-Modell wird jedoch in der Fachliteratur nicht detailliert beschrieben.

Im folgenden Beitrag wird der Definition von Maak (2010) gefolgt. Unter bilingualem Team-Teaching wird dabei eine Unterrichtsform verstanden, in der mindestens zwei Lehrpersonen unterrichten, wobei mindestens eine Lehrperson den Unterricht auf Deutsch führt. Der Tandem-Begriff weist in dieser Studie auf die Kooperation zweier gleichberechtigter Lehrkräfte hin (im Sinne des „equal status"-Modells).

2.2 Vorteile

In Bezug auf den Lernprozess werden unterschiedlichste Vorteile des Team-Teaching-Verfahrens genannt. Jang (2006) weist in seiner Studie nach, dass Team-Teaching zu höheren Schülerleistungen führt, weil die im Lehrertandem unterrichteten Lernenden besser abschnitten als jene im regulären Unterricht. Dieses Verfahren ermöglicht eine individuelle Betreuung einzelner Schüler:innen, denen im Unterricht mit nur einer Lehrkraft nicht gleichermaßen intensiv geholfen worden wäre (Murawski, 2006). Einer ähnlichen Umsetzung neigen Nguyen et al. (2019) bei effektiverer Steuerung der Gruppenarbeiten in Klassen mit hoher Schüleranzahl zu.

Da der Lern- und Lehrprozess von mehreren Lehrpersonen wahrgenommen wird, wird die Möglichkeit für eine genauere Formulierung von Bedürfnissen der Schüler:innen geboten (Hildebrandt et al., 2017) und direkter Zugang zu ihrem Fortschritt geöffnet (Cain & Hewitt-Bradshaw, 2006). Der Gewinn wird ebenso von teilnehmenden Lehrpersonen gezogen, indem ihr Konzept von „teaching strategies and class management" ausgebaut wird (Jang, 2006).

Internationale Team-Teaching-Modelle eröffnen eine Reihe von weiteren Benefits. Heo und Mann (2015) sehen darin die Chance für eine tiefgehende Auseinandersetzung und einen wechselseitigen Austausch von nicht nur kulturellen Phänomenen und Wissen, sondern auch von pädagogischen Kompetenzen. Die Unterrichtsreflexion im Anschluss kann mithilfe verschiedener Perspektiven der beteiligten Lehrpersonen optimale pädagogische Strategien ermitteln, was nach Neill et al. (2017) zur Unterrichtsoptimierung und nach Hildebrandt et al. (2017) ebenso zur Unterrichtsprofessionalisierung führen

kann, die sich auch in der Verbesserung der Kommunikation im Lehrerkollegium spiegeln. Wilde et al. (2025) erkennen in der Internationalität eines solchen Modells die Möglichkeit, politische, demokratische und europäische Werte im Sinne einer zeitgemäßen Bürgerbildung zu fördern.

2.3 Problemfelder

Bei der Umsetzung des Team-Teaching-Verfahrens kommen selbstverständlich auch verschiedene Schwierigkeiten zum Ausdruck, die vielerlei Herkunft haben. Die Einführung eines solchen Unterrichtsmodells erfordert zugleich zu Beginn ein hohes Zeitpensum, da es sich für alle Beteiligten um ein neues Konzept handelt, mit dem man erst vertraut werden muss (Baeten & Simons, 2014). Fletcher et al. (2019) thematisieren in dieser Hinsicht die bedeutende Rolle von „radical rethinking" (p. 80), denn als nötige Voraussetzung steht die Deprivatisierung des gewöhnlich solitär geführten Unterrichts, die nach Mohan et al. (2019) und Jang (2006) den Grund der unbefriedigenden Motiviertheit für die Einführung des Team-Teaching-Modells seitens der Lehrkräfte darstellt. Hanusch et al. (2009) machen auf Prozessfehler aufmerksam, und zwar auf den Mangel von „continuity and cohesiveness" (p. 73) in der Unterrichtsführung. Gerade die Kohärenz im Unterricht ist für seine Effektivität von wesentlicher Wichtigkeit. Maak (2010) ortet den Grund anderswo: er sieht ihn in belastenden finanziellen und administrativen Rahmenbedingungen.

3 Team-Teaching-Modell an der ausgewählten Grundschule

Die ausgewählte Grundschule schlägt eigene Wege auf der Suche nach einem passenden Konzept des deutsch-tschechischen bilingualen Unterrichts ein. Sie etablierte seit dem Schuljahr 2021/22 ein Unterrichtsmodell, das ursprünglich eine enge Kooperation einer tschechischen und einer deutschen Lehrkraft im bilingualen Tandem vorsah. Dieses neuartige Modell wird durch Partnerschaften mit deutschen Schulen gefördert. Da der Schule lediglich zwei Muttersprachler:innen zur Verfügung stehen, kommt es jedoch aus personellen Gründen zur Modifizierung des Modells, in dem der Unterricht in einigen Einheiten von rein tschechischen Lehrerteams übernommen wird.

Vor diesem Hintergrund setzt sich die vorliegende Studie mit unserer Forschung auseinander, die insbesondere darauf abzielt, die Umsetzung des bilingualen Team-Teaching-Verfahrens zu beschreiben und das sprachliche Handeln in solchem Unterricht sowie Reaktionen der Schüler:innen genauer zu untersuchen. Die Grundlage dafür bilden Unterrichtsbeobachtungen und eine qualitative sowie quantitative Analyse, welche sowohl die Dynamik der

Sprachverwendung durch die Lehrkräfte und die Schüler:innen als auch ihren Grad der Beteiligung im Unterricht erfassen.

3.1 Methodologie

Es wurde der Unterricht im Rahmen des bilingualen Team-Teaching-Konzepts analysiert, das an der Grundschule in einer eigenständigen, praxisorientierten Form umgesetzt wird und somit teilweise von den etablierten theoretischen Modellen von Baeten & Simons (2014) oder Hildebrandt et al. (2017) abweicht.

Auf dieser Grundlage verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, die konkrete Implementierung dieses bilingualen Team-Teaching-Modells zu untersuchen und zu erfassen und inwieweit unterschiedliche Konstellationen (L1+L1 vs. L1+L2) die Unterrichtsorganisation und den funktionalen Sprachgebrauch der Schüler:innen beeinflussen. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welche Formen der Kooperation lassen sich in den unterschiedlichen Team-Teaching-Konstellationen beobachten und welchen Zeitanteil nehmen sie an?
2. Welchen Anteil haben Tschechisch (L1) und Deutsch (L2) am Sprachgebrauch in den verschiedenen Unterrichtsfächern?

Für die Analyse wurden vier Klassen gewählt; insgesamt nahmen 57 Schüler:innen teil. Untersucht wurden vier videodokumentierte Unterrichtsstunden aus den Fächern Sachunterricht, Musik, Sport und Deutsch, indem es sich auf sprachliche Interaktionssequenzen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen konzentriert wird, wobei die Schüleräußerungen im Kontext der Lehrerinstruktionen analysiert wurden. Auf diese Weise konnte untersucht werden, inwiefern die Sprachwahl der Lehrpersonen den funktionalen Sprachgebrauch der Schüler:innen im Unterricht beeinflusst.

Die Studie ist methodologisch im videografischen Forschungsansatz verortet. Die Datenerhebung erfolgte mittels systematischer Videografie des Unterrichtsgeschehens, um die komplexen Interaktionsprozesse im bilingualen Team-Teaching differenziert erfassen zu können. Die Videobeobachtung ermöglicht eine fein granulierte, multimodale Dokumentation von Unterrichtssituationen, die neben dem verbalen Sprachgebrauch auch nonverbale Merkmale einschließt (Jewitt, 2012). Auch bei möglichst unauffälliger Platzierung der Kamera kann nicht vollständig ausgeschlossen werden, dass das Bewusstsein der Aufzeichnung das Verhalten der Beteiligten – etwa im Sinne sozial erwünschten Handelns – beeinflusst (Cohen, 2018). Außerdem erfolgten die Videoaufnahmen mit schriftlichem Einverständnis der Schulleitung und der Erziehungsberechtigten. Um die Anonymität der Schüler:innen zu gewährleisten, wurden die Kameras so positioniert (hinten im Raum), dass die Gesichter

der Schüler:innen auf den Aufnahmen nicht erkennbar sind. Die Videoaufnahmen wurden ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet.

Die Videoaufnahmen bildeten die Grundlage einer quantitativen Analyse, die die Häufigkeit und Art der verwendeten Unterrichtsformen sowie den Einfluss der Sprache (L1 = Tschechisch, L2 = Deutsch) auf den Unterrichtsverlauf erfasste. Die Auswertung orientierte sich an den Prinzipien des CLIL und der sprachsensiblen Didaktik, bei denen nach Álvarez et al. (2023) beide Sprachen funktional als Lernressourcen genutzt werden.

Zur Sicherung der Validität und Reliabilität erfolgte eine wiederholte Sichtung des Videomaterials und der Abgleich der Kodierungen mit dem Ziel, die tatsächliche Umsetzung des bilingualen Unterrichts zu erfassen und zu zeigen, wie sich Sprachwahl und Kooperation der Lehrpersonen (im Folgenden mit LP 1–4 abgekürzt) auf die Unterrichtsgestaltung auswirken.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Kooperationsformen

Die Analyse der videografierten Unterrichtseinheiten verdeutlicht, dass die gewählten Kooperationsformen stark mit der personellen Zusammensetzung der Tandems (L1+L1 vs. L1+L2) korrelieren. Gemessen an den theoretischen Basismodellen nach Baeten & Simons (2014) ließen sich im Untersuchungszeitraum vor allem zwei Ausprägungen identifizieren: das „assistant teaching model"- und „equal status"-Modell.

In den L1+L1-Konstellationen (Musik, Sport und Deutsch), die ausschließlich von tschechischen Lehrkräften geführt wurden, dominierte eine asymmetrische Rollenverteilung, die dem „assistant teaching"-Modell entspricht. Exemplarisch hierfür steht der Musikunterricht, in dem LP1 mit ca. 85 % der Redezeit das Unterrichtsgeschehen steuerte, während sich LP2 primär auf organisatorische und technische Hilfestellungen konzentrierte (ca. 15 % Redeanteil). Ein ähnliches Muster zeigte sich im Sportunterricht, wo trotz der Präsenz von drei Lehrkräften eine klare Hierarchisierung erkennbar war: LP1 übernahm die Instruktionen (60 %), während LP2 und LP3 vorwiegend demonstrative Aufgaben ausführten. In diesen Stunden fehlten Anzeichen für eine synchronisierte Lehrerinteraktion oder eine gemeinsame Planung, sodass beide Unterrichtsteile nicht miteinander verknüpft zu sein schienen.

Demgegenüber wurde in der L1+L2-Konstellation (Sachunterricht) eine Form der Zusammenarbeit beobachtet, die sich dem „equal status"- oder sogar „teaming"-Modell annähert. Hier teilten sich die tschechische Lehrkraft (LP1) und der deutsche Muttersprachler (LP2) die Unterrichtszeit zu gleichen Teilen (50 % zu 50 %). Die Interaktion war durch eine funktionale Kommunikation

geprägt, bei der beide Akteure aktiv in den Lehrprozess eingriffen und auf sich effektiv reagierten.

3.2.2 Sprachverwendung im bilingualen Kontext

Ein zentraler Aspekt der Untersuchung war der Anteil zwischen L1 und L2 über die verschiedenen Unterrichtsfächer hinweg. Die quantitative Analyse ergab eine durchschnittliche L2-Verwendung von 67 % der gesamten Unterrichtsdauer. Dieser Wert stellt den arithmetischen Mittelwert der in Abbildung 1 dargestellten Einzelmessungen dar. Dabei zeigten sie jedoch signifikante funktionale Unterschiede, die eng mit der jeweiligen Tandemkonstellation korrelierten.

In den L1+L1-Konstellationen wurde die Zielsprache überwiegend als „Unterrichtsgegenstand" eingesetzt. Tschechische Lehrkräfte nutzten Deutsch primär in spielerischen Phasen, etwa bei Wortschatzwettbewerben, Sprachspielen oder Bewegungsliedern, was ca. 35 % ihrer spezifischen Unterrichtszeit ausmachte. Dieses Vorgehen zielte primär auf die affektive Aktivierung und den Abbau von Sprachhemmungen ab, förderte jedoch weniger die sprachliche Präzision. Interessanterweise wurde im Musikunterricht mit 80 % der höchste L2-Anteil gemessen, wobei sich die Sprachverwendung hier funktional fast ausschließlich auf Liedtexte und repetitive Aussprachekorrekturen beschränkte.

Im Gegensatz dazu fungierte Deutsch in der L1+L2-Konstellation als konsequente Arbeitssprache (medium of instruction). Der deutsche Muttersprachler setzte L2 in circa 60 % der Zeit funktional zur Vermittlung komplexer Sachverhalte im Sinne des CLIL-Prinzips ein. Die verbleibenden 40 % der Zeit in L1 wurden als Scaffolding genutzt, um zu ermöglichen, trotz sprachlicher Barrieren die fachlichen Lernziele zu erreichen. Diese immersive Lernumgebung führte zu einer messbaren Steigerung der Interaktionsqualität: Das sogenannte „Code-Switching" trat deutlich seltener auf und die Reaktionszeit der Schüler:innen auf Lehreranweisungen in L2 war um 25 % kürzer als in rein tschechischen Lehrerteams.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass beide Ansätze komplementäre Wirkungen entfalten. Während der Einsatz von L2 in L1+L1-Konstellationen die Spontaneität der Schüler:innen durch spielerische Aktivitäten stärkt, fördert der konsequente Gebrauch von L2 durch Muttersprachler die sprachliche Genauigkeit und Disziplin. Die Integration von L2-Muttersprachlern erweist sich somit als ein entscheidender Faktor für die Schaffung authentischer Sprachsituationen. Aufgrund der asymmetrischen Zusammensetzung des Samples (3x L1+L1 vs. 1x L1+L2) und der fachspezifischen Unterschiede dienen die

Ergebnisse primär der Illustration der Praxis vor Ort und erlauben keine verallgemeinernden Schlüsse auf die Überlegenheit einzelner Tandemmodelle.

Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die beobachteten Unterschiede in der Art der Unterrichtsaktivitäten nicht ausschließlich auf die jeweilige Tandemkonstellation zurückgeführt werden können. Die konkrete Gestaltung der Unterrichtsformen hängt in hohem Maße von der didaktischen Planung der bestimmten Lehrkräfte ab. Die vorliegenden Ergebnisse sind daher eher als kontextspezifische Beobachtungen zu verstehen und erlauben keine pauschale Aussage darüber, dass eine bestimmte Tandemform per se motivierender wirkt.

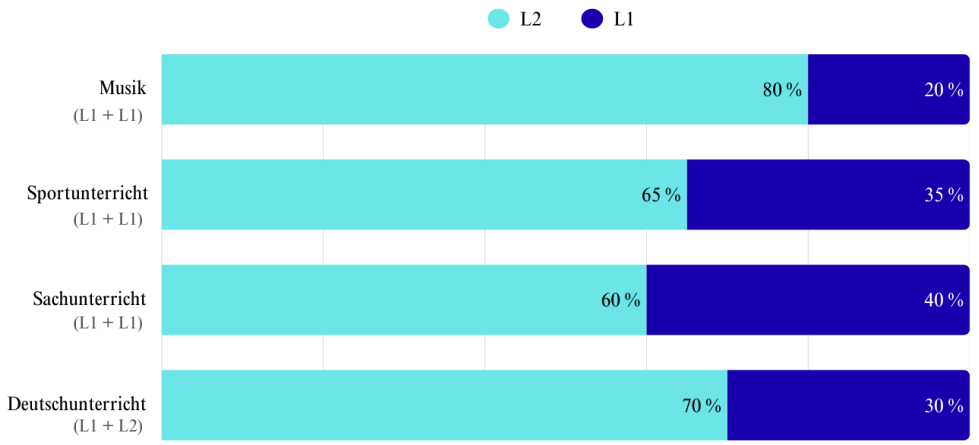

Abbildung 1: Prozentueller Anteil von L1 (Tschechisch) und L2 (Deutsch) in den analysierten Unterrichtsfächern

4 Abschließend

Die vorliegende deskriptive Fallstudie zum bilingualen Team-Teaching-Modell an der 6. Grundschule in Cheb verdeutlicht, dass die erfolgreiche Implementierung bilingualen Unterrichts in der Primarstufe maßgeblich von der personellen Konstellation und der damit verbundenen Kooperationsform abhängt. In den beobachteten Unterrichtseinheiten zeigte sich eine Tendenz zu einer unterschiedlichen funktionalen Nutzung der Sprache: Während die L1+L2-Konstellation durch eine immersive Arbeitssprache und hohe sprachliche Präzision gekennzeichnet war, fungierten die L1+L1-Tandems primär als motivationaler Verstärker durch spielerische Sprachverwendung.

Die quantitative Analyse ergab eine durchschnittliche L2-Verwendung von 67 % der gesamten Unterrichtsdauer, was das hohe bilinguale Niveau des untersuchten Modells belegt. Gleichzeitig unterstreichen die Ergebnisse, dass die konkrete Gestaltung der Unterrichtsaktivitäten nicht monokausal auf die Tandemkonstellation zurückzuführen ist, sondern in hohem Maße von der individuellen didaktischen Planung der Lehrkräfte abhängt. Die Analyse offenbart zudem, dass besonders in rein tschechischen Teams (L1+L1) teilweise noch ein additives statt eines integrativen Modells vorherrscht, was die Notwendigkeit einer gezielten Unterrichtsprofessionalisierung und der Deprivatisierung des eigenen Unterrichts unterstreicht.

Innerhalb der tschechischen Bildungslandschaft stellt das Modell ein Alleinstellungsmerkmal dar, dessen Relevanz durch die regionale Einbettung im Karlsbader Kreis sowie das dort vorhandene wirtschaftliche und grenzüberschreitende Potenzial zusätzlich hervorgehoben wird. Als lebendiges, sich an lokale Bedürfnisse anpassendes System fungiert die Schule als wichtiges Pilotprojekt für eine moderne, grenzüberschreitende Pädagogik, die das Fundament für eine erfolgreiche bilinguale Sozialisation der Schüler:innen legt.

QUELLENVERZEICHNIS

Álvarez, I., Fuertes Gutiérrez, M., & Gallardo Barbarroja, M. (2023). Team teaching in languages: A scoping review of approaches and practices in higher education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 18(1), 59–77. https://doi.org/10.1080/17501229.2023.2229798

Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education,* 41, 92–110. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010

Cain, M. E., & Hewitt-Bradshaw, I. P. (2006). Team Teaching at the Primary Level: Insights into Current Practice in Trinidad and Tobago. *Caribbean Curriculum*, 13, 69–90. https://journals.sta.uwi.edu/ojs/index.php/cc/article/view/625

Cohen, L. (2018). Research methods in education. Routledge.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children,* 28(3), 1–16. https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852

Cruz, L. E., & Geist, M. (2019). A team teaching matrix: Asking new questions about how we teach together. *Transformative Dialogues,* 12(1), 1–15. https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.12.1Cruz&GeistTeamTeachingMatrix.pdf

Dovalil, V. (2019). Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Tschechien: Theoretische Voraussetzungen und praktische Konsequenzen. In

U. Ammon & G. Schmidt (Eds.). *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. (pp. 701–718). De Gruyter.

Fletcher, J., Mackey, J., & Fickel, L. (2019). A New Zealand case study: What is happening to lead changes to effective co-teaching in flexible learning spaces? *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 32(1), 70–83. https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.021700169551265

Hanusch, F., Obijiofor, L., & Volcic, Z. (2009). Theoretical and Practical Issues in Team-Teaching a Large Undergraduate Class. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,* 21(1), 66–74. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:7929087

Hildebrandt, E., Ruess, A., Stommel, S., & Brühlmann, O. (2017). Planung im Teamteaching – Potentiale nutzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften,* 39(3), 573–591. https://doi.org/10.25656/01:16684

Hildebrandt, S. (2011). Polnischunterricht und interkulturelle Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion: eine Analyse mit Handlungsempfehlungen. *Tertium Comparationis,* 17(2), 159–188. https://doi.org/10.25656/01:24447

Heo, J., & Mann, S. (2015). Exploring team teaching and team teachers in Korean primary schools. *English Language Teacher Education and Development,* 17, 13–21. https://wrap.warwick.ac.uk/75123/

Hoferichter, F., & Volkert, U. (2020). Das Tandem im ersten Schulpraktikum – Chancen einer Lernbegleitung. In F. Hesse, F. & W. Lütgert (Eds.). *Auf die Lernbegleitung kommt es an!: Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. (pp. 129–144). Julius Klinkhardt.

Hůlová, K. (2015). Motivace studentů středních škol k výuce německého jazyka. [Master thesis, University of West Bohemia]. Information repository of University of West Bohemia. https://dspace.zcu.cz/items/07669839-1560-4782-a041-8c3df56ccbfa.

Jang, S.-J. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research,* 48(2), 177–194. https://doi.org/10.1080/00131880600732272

Jewitt, C. (2012). An Introduction to Using Video for Research. National Centre for Research Methods. https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/2259.

Maak, D. (2010). Team-Teaching. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Eds.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (p. 332). Francke.

Mohan, P. P., Swabey, K., & Kertesz, J. (2019). Possibilities and challenges of de-privatisation of classrooms in a developing nation. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(11), 1–17. https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n11.1

Murawski, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve? *Reading and Writing Quarterly, 22*(3), 227–247. https://doi.org/10.1080/10573560500455703

Neill, C., Corder, D., Wikitera, K.-A., & Cox, S. (2017). Embracing the muddle: Learning from the experiences from interdisciplinary teaching and learning collaboration. *New Zealand Journal of Teachers' Work, 14*(2), 136–154. https://doi.org/10.24135/teacherswork.v14i2.235

Neubergová, D. (2017). Tandemová výuka. In K. Šebesta (Ed.). *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník. (pp. 139*–140). Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Nguyen, L. T. M., Nguyen, N. T. B., & Phi, M. T. (2019). An Action Research of Co-Teaching Practices at the School of Foreign Languages, Thai Nguyen University. *The Journal of Asia TEFL, 16*(4), 1385–1395. http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.4.22.1385

Poche Kargerová, J., Vallin, P., Seberová, A., & Göbelová, T. (2022). Tandemová výuka optikou subjektivně vnímaných příležitostí k profesnímu rozvoji vysokoškolských učitelů a učitelů fakultních základních škol. *Pedagogická orientace, 32*(3), 230–248. https://doi.org/10.5817/PedOr2022-3-230

Staněk, M., Karvánková, P., Papjaková, D., Kuřimská, M., & Vančura, M. (2017). Týmové vyučování v kontextu mezioborové spolupráce. *Geografická Revue, 13*(1), 43–49. http://dx.doi.org/10.24040/GR.2017.13.1.43-49

Wilde, S., Kremer, H.-H., & Stelzer, J. (2025). Crossing Borders, Opening Minds? VET Tandem Partnerships in a Dutch-German Cross-Border Region. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 12*(1), 20–47. https://doi.org/10.13152/IJRVET.12.1.2

AUTHORS

Bc. Filip Zajíc is a student of German Language and History at the Faculty of Education, University of West Bohemia in Pilsen (FPE ZČU), where he is also a teacher at Gymnázium Luďka Pika in Pilsen. His research interests lie in the didactics of German as a foreign language, with a particular focus on literary didactics and the integration of modern technologies in language teaching. In the field of literary studies, he works on *schwarze Heimatliteratur* (dark patriotic literature) in contemporary Austrian literature and on questions of intercultural dialogue in the Czech–German binational context. Selected publications: Zajíc, F. (2023). Filozofie a náboženství přežitkem. In J. Paitlová, *OAF 80: Sborník esejí k 80. narozeninám Otakara A. Fundy* (pp. 153–162). University of West Bohemia; Zajíc, F., Hánová, M., & Voltrová, M. (2025). Zur Anwendung von ChatGPT in der Grammatikvermittlung. *Lingua Viva*, *40*, 50–58.

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická
Katedra německého jazyka
Veleslavínova 42
CZ-Plzeň 301 00
E-mail: filipzaj@students.zcu.cz

Bc. Michaela Hánová is a student of Art Education and German Language at the Faculty of Education, University of West Bohemia in Pilsen (FPE ZČU). Her research focuses on drama pedagogy, the application of modern technologies in foreign language teaching, and comparative pedagogy, with an emphasis on art education in Germany. Selected publications: Zajíc, F., Hánová, M., & Voltrová, M. (2025). *Zur Anwendung von ChatGPT in der Grammatikvermittlung*. Lingua Viva, 40, 50–58.

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická
Katedra německého jazyka
Veleslavínova 42
CZ-Plzeň 301 00
E-mail: misah@students.zcu.cz

LEXIKALISCHE VARIATION IN WIEN: AUSTRIAZISMEN IM SICH WANDELNDEN EUROPÄISCHEN KONTEXT

Dalibor Zeman

Lexical Variation in Vienna: Austrianisms in a Changing European Context[1]

ABSTRACT

This article examines the status of Austrian German, with particular focus on Austrian lexical items in the context of a globalizing European Union. The analytical section presents an empirical study investigating the use of Austrian expressions in the commercial market in Vienna. The results support the hypothesis that traditional Austrian expressions are widely recognized and commonly used in contemporary communication. Austrian German is a standard variety of German spoken and written in Austria. It differs from the variety used in central and northern Germany, as well as from Swiss German, particularly in phonetics, morphology, syntax, vocabulary, and semantics. The regional issues of Bavarian will be discussed in more detail later in the text. Despite its recognizable accent and a large number of distinctive lexical items, Austrian German does not qualify as a separate language. According to Ebner (2019), Austrian German includes more than 8,000 distinctive lexical and idiomatic items. His dictionary documents features such as pronunciation, grammar, etymology, and stylistically appropriate usage, including words such as *Bauxerl* and *Kren* as well as idiomatic expressions such as *den Wurstel machen*. The *Variantenwörterbuch des Deutschen* further records around 12,000 standard German lexical items showing national or regional variation, together with their general standard German equivalents.

KEYWORDS

lexicology, Austrian German, contrastive linguistics, sociolinguistics, status of Austrian German

[1] Diese Publikation entstand im Rahmen des Programms Cooperatio, Wissenschaftsbereich Linguistik (Förderprogramm für Wissenschaft und Forschung an der Karls-Universität für den Zeitraum 2022–2026).

1 Vorbemerkung

Dieser Text beruht auf der Einsicht, dass die Einflüsse auf die sich ständig wandelnde Sprache und die sich daraus ergebenden modifizierenden Prozesse als zentrale Ursache sprachdynamischer Prozesse gewertet werden können. Dabei wird davon ausgegangen, dass die gesamte Vielfalt der regional geprägten Erscheinungsformen bzw. Varianten sich mitten in einem durchgreifenden Wandel befindet. Diese Vielfalt der Varianten fängt bei den unterhalb des Standards liegenden Ausdruckssystemen an, die nach Schmidt & Herrgen (2011, S. 392) aus heutiger Sicht oft noch erstaunlich stabil sind. In diesem Zusammenhang lässt sich der deutsche Sprachraum in mehrere Dialekte bzw. Regionalsprachen gliedern, und zwar in genau so viele, wie sich strukturell differenzierbare Dialektverbände oder Dialektregionen nachweisen lassen. Diese Regionalsprachen befinden sich in einem Spannungsgefüge, das sich mit dem Aufkommen einer überdachten Schriftsprache ausgebildet hat. Für die germanistische Linguistik haben sich daraus Konsequenzen ergeben. Der Basisdialekt, das traditionelle Betätigungsfeld der Dialektologie, nimmt an manchen Orten veränderte Formen an, aber es kann nicht behauptet werden, dass Dialekt nicht mehr nachweisbar ist. Dialekte sterben nur aus, wenn die Bevölkerung ausstirbt oder vertrieben wird. Dies führt in einem ersten Schritt zu zahlreichen sprachwissenschaftlichen Abhandlungen und größer angelegten Projekten, die einer Dokumentation und somit einer Sicherung des Wissens über den traditionellen Dialektbestand verpflichtet sind. Im Fokus stehen primär nicht nur die Fragen nach linguistischen Sprachsystemen, sondern auch die kognitiven Bedingungen des Sprechens. Dazu genügt es eigentlich, aufmerksam einige wissenschaftliche Darstellungen durchzublättern, die zu einer Vielzahl innovativer Forschungsprojekte aus dem Bereich der Regionalsprachenforschung geführt haben, vgl. diesbezüglich etwa die Arbeit von Kehrein et al. (2015). Verwiesen sei hier auf Roelcke (2011), der die sprachtypologische Betrachtung des Deutschen behandelt sowie auf den verdienstvollen Sammelband von Hundt, Kleene, Plewnia, & Sauer (2020), der aktuelle Forschungsarbeiten zur Dynamik der regionalen Varietäten vorzustellen versucht. Eine ausgesprochen wichtige Einführung in die Regionalsprachenforschung und eine wesentliche Ergänzung stellt die Monographie von Schmidt & Herrgen (2011) dar, die empirisch fundierte und insgesamt innovative Einblicke in die aktuellen Methoden der Variationslinguistik und der Sprachdynamikforschung gibt. Von grundlegender wissenschaftlicher Bedeutung für die deutsche Sprachwissenschaft insgesamt ist das Projekt „Variantengrammatik des Standarddeutschen", das die arealen Unterschiede in der Grammatik der deutschen Standardsprache systematisch erforscht (Dürscheid et al., 2019). Der besondere Wert dieses grenzüberschreitenden Projekts liegt m. E. darin, dass es für das Vorkommen der arealen Varianten eine seriöse empirische Evidenz gibt. Insofern dokumentiert dieses

Projekt, welche Möglichkeiten es gibt, wenn man grammatische Variation im Standarddeutschen korpuslinguistisch untersuchen möchte.

2 Zielstellung

Dieser Text versteht sich als eine Fortsetzung und Weiterführung der von Zeman (2009) veröffentlichten Publikation, die eine systematische Analyse der deutschen Sprache in Österreich bietet, und zwar insbesondere im Hinblick auf die linguistischen sowie die sprachpolitischen bzw. soziolinguistischen Aspekte der österreichischen Varietät. Der folgende Überblick bzw. die lexikalischen Daten wurden im Jahre 2023 in Wien im Zuge einer empirischen Untersuchung erhoben bzw. überprüft. Dabei geht es beim lexikalischen Material, dessen Analyse die Grundlage bildet, um folgende in das Protokoll Nr. 10 aufgenommene Austriazismen, und zwar *Marille, Eierschwammerl, Melanzani, Karfiol, Paradeiser* und *Erdäpfel*. Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Studie ist schnell auf den Punkt gebracht: Welchen Status genießen 30 Jahre nach dem EU-Beitritt Österreichs die spezifischen Austriazismen (insbesondere Benennungen aus dem Lebensmittelbereich) im österreichischen Handel bzw. im EU-Recht? Um die Verwendungssituation der Lebensmittelbezeichnungen im österreichischen Handel herauszufinden, standen die angesprochenen Ausdrücke (insb. Produktnamen und Bezeichnungen bei Zutatenangaben auf Etiketten) in den vier größten Supermarktketten von Wien (Billa, ADEG, Spar, Hofer) im Fokus der Untersuchung. Es ging um die Frage, wie mit den österreichischen Lebensmittelbezeichnungen auf dem österreichischen Markt umgegangen wird.

Vom linguistischen Standpunkt aus wird als konstituierend angenommen, dass ein Lexem auch dann als stabil gilt, wenn es im Laufe der sprachgeschichtlichen Entwicklung und im Zuge des Bedeutungswandels verändert wird. In den sprachwissenschaftlichen Kreisen hat sich in dieser Hinsicht die Auffassung eingebürgert, dass ein Wort auch bei Veränderung der Bedeutung weiterbestehen kann, z. B. mhd. *bloede,* nicht nur geistig, sondern auch körperlich schwach, ‚gebrechlich', heute nur mehr aufs Geistige bezogen. Dieses linguistische Phänomen zeigt, wie sich Sprache an kulturelle und gesellschaftliche Entwicklungen anpasst. Verstehen und erkennen zu können, wie und warum sich Wörter wandeln, vermittelt ein tieferes Verständnis für die lebendige Natur der Sprache. Auszugehen ist von der in der Vorbemerkung angesprochenen Prämisse, dass das Kriterium der Stabilität eine besondere Bedeutung hat. Leitendes Prinzip ist dabei, dass lexikalisch-semantische Gruppen, die zum Grundwortschatz gehören, das Kriterium der Stabilität sehr wohl aufweisen, zumal sie nach Kelih (2023, S. 77) grundlegende kommunikative Bedürfnisse eines Sprechers abdecken sollen. Darüber hinaus kann eine Auswertung aller

oben genannten lexikalischen Erscheinungen österreichischer Provenienz auf dem österreichischen Markt wertvolle Informationen liefern, und zwar insbesondere über die Präsenz der untersuchten Austriazismen in diesem relativ hochfrequenten Bereich der Lexik.

Und warum stehen im Fokus der vorliegenden Untersuchung ausgerechnet Bezeichnungen aus dem Lebensmittelbereich? Bereits im Vorfeld bzw. 1994 bei den österreichischen Beitrittsverhandlungen zur Europäischen Union wurde entschieden, dass nur einige österreichische Bezeichnungen aus diesem Bereich, die von jenen Deutschlands abweichen, in der Rechtsakte der Europäischen Union in Betracht gezogen werden sollen, zumal dies politisch ohne Einbezug der Sprachwissenschaft so geregelt wurde. Da die deutsche Sprache in der österreichischen Verfassung als Staatssprache verankert ist und die EU-Sprachregelung keine Berücksichtigung von Varietäten innerhalb einer Sprache kennt, war vorsichtig vorzugehen. Es erwies sich daher als bloß möglich, unterschiedliche, von der bundesdeutschen Varietät abweichende österreichische terminologische Erscheinungen im EU-Recht einzubringen. In Nachverhandlungen kam es schließlich zur Aufnahme von 23 österreichischen Benennungen aus dem Lebensmittelbereich in das Protokoll Nr. 10, wobei diese Wörter in der EU gleiche Rechtswirkung wie die bundesdeutschen Ausdrücke haben, vgl. dazu weiter unten.

Allerdings ist aus sprachwissenschaftlicher Sicht zu berücksichtigen, dass eine fundierte empirische Behauptung über ein an sich offenes und sich stetig dynamisch entwickelndes System, wie es der Wortschatz ist, nur nach der Festlegung einer bestimmten lexikalisch-semantischen Gruppe möglich ist. Nach Kelih (2023) ist dies schon allein aus heuristischen Gründen notwendig und eine präzise Abgrenzung der zu untersuchenden lexikalisch-semantischen Gruppe, in diesem Fall der Benennungen aus dem Lebensmittelbereich, hat außerdem den Vorteil, dass dadurch eine methodologisch überzeugende Basis für einen Vergleich mit anderen lexikalisch-semantischen Teilsystemen vorhanden ist. Diskutiert werden ferner vor allem die Entstehung und die Bedeutung des Protokolls Nr. 10 und die sprachpolitische Bedeutung sowie die sich aus dieser Entwicklung ergebenden Tendenzen und Perspektiven, die sich seit dem EU-Beitritt Österreichs abzeichnen. Da dieses Protokoll keinerlei Rechtsgültigkeit für die Verwendung der Ausdrücke im österreichischen Handel besitzt, gibt es dafür keine einheitliche Richtlinie und infolgedessen werden einzelne lexikalische Austriazismen beliebig verwendet. Im Fokus stehen folglich nicht nur die Gebrauchstendenzen vornehmlich im Wiener Handel, sondern es soll auch darauf hingewiesen werden, wie sich die österreichischen und bundesdeutschen Varianten entwickelt haben. Befasst man sich mit den Eigentümlichkeiten des österreichischen Deutsch auf lexikalischer Ebene, muss man sowohl die linguistischen Zusammenhänge als auch die sprachgeographischen Voraussetzungen betrachten. Daher wird im einleitenden Abschnitt dieses

Textes nicht zuletzt auch die Nonstandardrealität Österreichs bzw. Wiens skizziert, die davon ausgeht, dass Österreich in diatopischer Hinsicht eine ganze Reihe von Räumlichkeitsmustern zeigt.

3 Entstehung und Zusammensetzung des Korpus

Zur empirischen Untersuchung der Verwendung ausgewählter Austriazismen im Wiener Lebensmittelhandel wurde im Jahr 2023 ein eigenes zusammengestelltes Untersuchungskorpus erhoben. Ziel war es, den tatsächlichen Gebrauch der im Protokoll Nr. 10 genannten lexikalischen Einheiten in authentischen Verkaufskontexten zu erfassen und quantitativ wie qualitativ auszuwerten. Das Korpus basiert auf einer systematischen Erhebung in Filialen der vier umsatzstärksten Supermarktketten Wiens: Billa, ADEG, Spar und Hofer. Pro Kette wurden zwei Filialen in unterschiedlichen Wiener Bezirken berücksichtigt, um zufällige standortspezifische Effekte möglichst zu minimieren. Erfasst wurden (1) Produktnamen auf Preisschildern bzw. Regalbeschriftungen (insbesondere bei frischem Obst und Gemüse), (2) Produktbezeichnungen auf Verpackungen und (3) Zutatenangaben auf Etiketten verarbeiteter Lebensmittel. Es wurden sowohl Eigenmarken der jeweiligen Ketten als auch Markenprodukte externer Hersteller berücksichtigt, um eine einseitige Verzerrung zugunsten bestimmter Markenstrategien zu vermeiden. Das Untersuchungskorpus umfasst sämtliche im Erhebungszeitraum verfügbaren Belege der genannten Lexeme in den ausgewählten Filialen, wobei von insgesamt 236 eindeutig identifizierbaren lexikalischen Realisierung auszugehen ist.

Die prozentualen Angaben in Abbildung 2 beziehen sich jeweils auf die Gesamtzahl der erhobenen Belege pro Lexem und Supermarktkette, getrennt nach den Produktnamen und den Zutatenangaben. Die Prozentwerte geben somit den Anteil der österreichischen Benennungsvariante im Verhältnis zur Gesamtzahl aller einschlägigen Bezeichnungen innerhalb der jeweiligen Kategorie an. In das Korpus aufgenommen wurden ausschließlich Produkte, bei denen das jeweilige Lebensmittel entweder als frische Ware (z. B. Obst, Gemüse), oder als verarbeitetes Produkt bzw. Fertigprodukt, oder als klar identifizierbare Zutat eines verarbeiteten Produkts. Diese Differenzierung erwies sich als notwendig, da sich die Gebrauchstendenzen je nach Verarbeitungsgrad deutlich unterscheiden.

Die Zuordnung der jeweiligen Lexeme zur österreichischen bzw. bundesdeutschen Standardvarietät erfolgte auf Grundlage der einschlägigen lexikographischen Kodifizierung (u. a. Ammon et al., 2016; Ebner, 2019).

Darüber hinaus erfolgte die Auswertung deskriptiv-quantitativ. Für jedes Lexem und jede Supermarktkette wurde ermittelt: (1) die Gesamtzahl der einschlägigen Belege, (2) die Anzahl der Belege in österreichischer

Benennungsform, (3) die Anzahl der Belege in bundesdeutscher Benennungsform. Die in Abbildung 2 ausgewiesenen Prozentangaben ergeben sich aus dem Verhältnis der österreichischen Variante zur Gesamtzahl aller erfassten Varianten innerhalb der jeweiligen Kategorie. Das Pluszeichen (+) kennzeichnet Fälle, in denen frische Produkte ausschließlich unter der österreichischen Bezeichnung geführt wurden; ein Minuszeichen (-) signalisiert die ausschließliche Verwendung der bundesdeutschen Variante.

Da die Erhebung ausschließlich in Wien durchgeführt wurde, handelt es sich um eine regional begrenzte Stichprobe. Die Ergebnisse erlauben daher keine uneingeschränkte Verallgemeinerung auf das gesamte Bundesgebiet, vermitteln jedoch einen differenzierten Einblick in die sprachliche Praxis des österreichischen Handels im Erhebungsjahr 2023.

4 Die mundartlichen Ausprägungen Österreichs und das Bairische als zusammenhängendes Dialektgebiet

Es ist eine geläufige Beobachtung, dass jede natürliche Sprache heterogen ist, und zwar in dem Sinn, dass sie unterschiedliche Varietäten aufweist. Diese Varietäten sind entweder nach räumlicher Ausdehnung in Form von Dialekten oder nach gesellschaftlicher Verwendungsweise in Form von Soziolekten bestimmt, vgl. diesbezüglich Zeman (2009, S. 23). Insofern kann festgehalten und davon ausgegangen werden, dass Österreich Teil jenes oberdeutschen Großraums mit Ausnahme der Deutschschweiz und Liechtensteins ist, der durch die Existenz eines vielgestaltigen Diasystems geprägt ist. Außerdem haben die Schweiz und Liechtenstein (auch Vorarlberg) eine Diglossiesituation und können in dieser Hinsicht nicht mit dem Bairischen verglichen werden. Unter dem Terminus *Diglossie* versteht man eine sprachliche Situation, in der zwei Varietäten derselben Sprache innerhalb einer Sprachgemeinschaft nebeneinander existieren, jedoch unterschiedliche Funktionen erfüllen. Diglossie bezeichnet somit eine Sprachsituation, in der eine strenge funktionale Differenzierung zwischen einer sozial niedrig bewerteten Sprachvarietät und einer deutlich davon unterschiedenen hohen Varietät besteht. In der Sprachwissenschaft spricht man in diesem Zusammenhang von der sogenannten *Low Variety* und der *High Variety* (Bußmann 1990, S. 183). Charakteristische Beispiele solcher Diglossie-Situationen finden sich in der deutschsprachigen Schweiz (Standardsprache versus Schwyzerdütsch).

Angesichts einer Verwurzelung der deutschen Sprache im Raume Österreichs seit der Entstehungszeit des Deutschen als germanischer Einzelsprache muss es nach Scheuringer (2001, S. 97f.) und Ernst (2005, S. 13f.) auch nicht verwunderlich sein, dass siedlungsgeschichtlich-dialektale Gegebenheiten in Form der grundlegenden deutschen Dialektlandschaften des Landes massiv

auch die Form der deutschen Standardsprache in Österreich beeinflussen. Sie tun es dennoch nicht so stark, wie aufgrund der dialektalen Dominanz des Bairischen zu erwarten wäre. Österreich hat nämlich an der hochsprachlichen Einigung des Deutschen in Form der Durchsetzung einer zum großen Teil ostmitteldeutsch geprägten Standardsprache nicht nur teilgenommen, sondern sogar entscheidend daran mitgewirkt, indem vornehmlich Maria Theresia mit der Unterstützung Gottscheds ein deutliches Signal gesetzt hat (Zeman, 2009, S. 185; Scheuringer, 2001, S. 97–98). Nach Wiesinger (2006, S. 253–292) war jedoch die Durchführung der Sprachreform trotz der richtungweisenden, die neuen Formen vorgebenden Grammatiken insbesondere von Johann Christoph Gottsched keine leichte Aufgabe. In seinem Text geht Wiesinger auf die sprachlichen Verhältnisse und den Weg zur allgemeinen deutschen Schriftsprache in Österreich im 18. und 19. Jahrhundert ein und hebt insbesondere die theoretischen Grundlagen und die Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Sprachreform hervor. Eine ausführliche Diskussion bietet auch Rössler (1997).

Die zentrale Annahme bei der Beschreibung der Dialektlandschaften Österreichs ist, dass der größte Teil Österreichs von Tirol im Westen bis Niederösterreich und bis zum Burgenland im Osten dialektal zum ostoberdeutschen Bairischen gehört, während sich das westlichste österreichische Bundesland Vorarlberg zum Alemannischen als dem großen westoberdeutschen Dialektverband stellt. Aufgrund seiner Größe lässt sich der bairische Dialektraum Österreichs nicht nur in die von Süden nach Norden verteilten Zonen Südbairisch, Südmittelbairisch und Mittelbairisch gliedern, sondern diese bestehen ihrerseits wieder aus größeren und kleineren Dialektlandschaften, deren Entstehung auf historische Territorial- und Verkehrsräume zurückgeht (vgl. Wiesinger 1983, 2006; Zeman 2009).

Der größte Teil Österreichs gehört allerdings zum bairischen Raum. Im räumlichen Anschluss an das bairische Dialektgebiet Bayerns sind dies acht der neun Bundesländer, und zwar Oberösterreich, Niederösterreich, Wien, das Burgenland, Kärnten, die Steiermark, Salzburg und Tirol, wobei Tirol im Westen und Nordwesten auch alemannische Dialekte kennt. Als südbairische Dialekte betrachtet man die Mundarten der vorwiegend gebirgigen Länder Tirol, Kärnten und der Steiermark, dazu des Salzburger Lungaus, wobei zu betonen ist, dass das Südbairische nicht mit den Bundesländergrenzen übereinstimmt. Die Isoglosse zieht sich von Schwaz in Tirol über den Salzburger Lungau in die westliche Steiermark (differenzierter dazu Zeman 2009, S. 149; Scheuringer 2001, S. 98). Die wichtigsten bzw. wirtschaftlichen Zentren des Landes befinden sich allerdings im sogenannten mittelbairischen Dialektgebiet, manchmal auch „Donauösterreich" genannt im Gegensatz zu „Alpenösterreich", wie es von Patocka (2003, S. 114ff.) und Scheuringer (2001, S. 97) bezeichnet wird. Es ist davon auszugehen, dass mittelbairische Dialekte das landläufige Bild von „Österreichisch" bestimmen, zumal die Hauptstadt Wien in diesem Raum liegt.

Alemannische Dialekte spricht man im gesamten Bundesland Vorarlberg und im Westen und im Nordwesten des Landes Tirol. Innerhalb des Landes ist hier ein deutliches West-Ost-Gefälle feststellbar (vgl. Zeman 2009). So zeigt Vorarlberg Anklänge an Deutschschweizer Verhältnisse mit generell starker Dialektverwendung auch in mehr Domänen als im übrigen Österreich. Doch ist Vorarlberg, wie Scheuringer (2001, S. 99) konstatiert, nicht die sprachliche Fortsetzung der Deutschschweiz auf österreichischem Boden. Mehr als in der Deutschschweiz ist Standard- und standardnaher Sprachgebrauch zu sehen, und freilich gelten viele Austriazismen besonders des amtlichen und amtsnahen Bereichs auch in Vorarlberg (vgl. die Karte, die auch die alemannischen Teilräume zeigt).

Als Folge der historischen Voraussetzungen und als unmittelbare Perspektive dieser Studie ist in Erinnerung zu rufen, dass Wien mit einem Viertel der gesamten österreichischen Bevölkerung auf der Basis seiner jahrhundertelangen zentralen Stellung bis heute als das wichtigste Ausstrahlungszentrum des Landes zu betrachten ist. Dies hat aus linguistischer Sicht zur Folge, dass typisch österreichische Lautungen und typisch österreichischer Wortschatz meist von Wien ausgehen, und auch die städtischen Umgangssprachen des österreichischen Donauraumes und Ostösterreichs sehen Wien als ihr Vorbild. Insgesamt kann wohl die Behauptung aufgestellt werden, dass zwei Drittel, wenn nicht mehr, aller Österreicher in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch mehrheitlich großräumige Nonstandardvarietäten verwenden, die als „wiennah“ einzustufen sind, wobei in der Forschungstradition der Wiener dialektologischen Schule häufig zwischen „Altwienerisch“ und „Neuwienerisch“ unterschieden wird. Dabei ist das

2. Die deutschen Mundarten – Übersicht B

Abbildung 1: Agricola et al. (1969, S. 406): die deutschen Mundarten

Altwienerische der Wiener Dialekt, der bis etwa 1900 gesprochen wurde, wohingegen das Neuwienerische die Zeit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist (vgl. dazu Zeman, 2011, 2023 mit weiterführender Literatur). Zahlreiche Sprachwissenschaftler vertreten den Standpunkt, dass in Wien das Deutsche und Tschechische überhaupt nicht konvergieren, das ist ein Sprachmythos, der u. a. von Ernst (2008, S. 104ff.) in seiner Studie widerlegt wurde.

Als wichtig hervorzuheben ist abschließend, dass Wien einen gewaltigen Einfluss auf seine nähere und weitere Umgebung ausübt, und zwar ungebrochen vom Mittelalter bis heute. In Anlehnung an Patocka (2003, S. 116) sowie Newerkla (2011, S. 77f.) ist die Hauptstadt Wien im mittelbairischen Raum Österreichs und darüber hinaus der Ausgangspunkt für sprachliche Neuerungen. Schließlich war Wien der Sitz der politischen Macht, bewohnt von einer mächtigen Adelsschicht, deren Sprache von den übrigen Bewohnern der Stadt, aber auch von der ländlichen Bevölkerung im Umkreis als vorbildlich betrachtet wurde.

5 Eigenheiten des österreichischen Deutsch im Recht der Europäischen Union

Die folgenden Überlegungen gehen von der Prämisse aus, dass das österreichische Deutsch strukturlinguistisch als Varietät der deutschen Standardsprache gewertet werden kann. Die deutsche Schriftsprache, die auf allen sprachlichen Ebenen einzelne areale Unterschiede aufweist, wird in allen deutschsprachigen Staaten als verbindlich anerkannt. Varianten gibt es, wie dies bei Wiesinger (2006) bzw. bei Zeman (2009) angesprochen wurde, auf der phonetisch-phonologischen Ebene mit Lautbildung, Wortakzenten und Intonation, der morphologischen Ebene mit den Wortformen und der Wortbildung, der syntaktischen Ebene mit Satzbildung und der Wortstellung, der lexikalisch-semantischen Ebene (gemeint ist das Bezeichnende und das Bezeichnete: der Ausdruck und der Inhalt als zwei Bestandteile des sprachlichen Zeichens) und der Phraseologismen und auf der pragmatischen Ebene. Im Hinblick auf die Pragmatik geht es um unterschiedliche Verhaltensweisen im Sprachgebrauch. Ein kurzer Abriss der mikropragmatischen Unterschiede im Interaktionsverhalten sowie der Modifikation der Illokution durch unterschiedliche Sprechaktrealisierungsmittel findet sich in Zeman (2022). Diesbezügliche Pionierarbeit hat insbesondere Wiesinger geleistet. Setzt man sich mit der deutschen Sprache in Österreich auseinander, so ist in erster Linie auf seinen oben angesprochenen Band *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte* (Wiesinger, 2006) aufmerksam zu machen. Das Werk vereinigt 19 Beiträge zum österreichischen Deutsch, die in den Jahren 1983 bis 2001 in Sammelbänden und Zeitschriften veröffentlicht wurden. Davon geben 13 Beiträge einen Überblick über die gegenwärtigen Sprachverhältnisse. Ferner behandelt Wiesinger

die Sprachsituation der Minderheiten, die Entwicklung der Schriftsprache seit dem 18. Jahrhundert und das Verhältnis von Nation und Sprache. Verwiesen sei hier darüber hinaus auf das aktuelle Werk von Wiesinger *Österreichisches Deutsch kompakt. Geschichte und Gegenwart*, das 2024 von Ernst herausgegeben wurde. Von den weiteren Untersuchungen zum österreichischen Deutsch sei an dieser Stelle auf die drei wichtigen Sammelbände der Reihe *Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache* (Muhr, 1993; Muhr et al., 1995; Muhr & Schrodt, 1997) verwiesen. Sie enthalten neben zahlreichen fachwissenschaftlichen Beiträgen auch ausführliche Teile zu vor allem sprachpolitischen Belangen.

Was die lexikalischen Austriazismen im Recht der Europäischen Union anbelangt, so hat man sich im multilingualen Umfeld der Europäischen Union vor allem in der Mitte der 1990er Jahre die Frage gestellt, welche Position Austriazismen nach dem Beitritt Österreichs zur EU einnehmen würden. Es ist festzuhalten, dass die Frage der österreichischen Besonderheiten bereits bei den EU-Beitrittsverhandlungen eine gewisse Rolle gespielt hat, insbesondere vor der EU-Abstimmung am 12. Juni 1994 (Zeman, 2009, S. 151). Konkretes Resultat der sprachpolitischen Auseinandersetzungen rund um den österreichischen EU-Beitritt war das sogenannte Protokoll Nr. 10, Teil des österreichischen Beitrittsantrags, in dem 23 spezifisch österreichische Ausdrücke aus dem Bereich des Lebensmittelrechts explizit als den bundesdeutschen Bezeichnungen gleichberechtigt EU-primärrechtlich verankert wurden, vgl. hierzu auch de Cillia (1995). In diesem Dokument wird festgehalten, dass die spezifisch österreichischen Ausdrücke der deutschen Sprache, die in der österreichischen Rechtsordnung enthalten sind, den gleichen Status haben und mit der gleichen Rechtswirkung verwendet werden, wie die in Deutschland verwendeten entsprechenden Ausdrücke. In der deutschen Fassung neuer Rechtsakte werden die Ausdrücke in geeigneter Form hinzugefügt. Im Einzelnen geht es um folgende 23 österreichische Bezeichnungen (Zeman, 2009, S. 152f.):

Beiried (Roastbeef), *Eierschwammerl* (Pfifferlinge), *Erdäpfel* (Kartoffeln), *Faschiertes* (Hackfleisch), *Fisolen* (grüne Bohnen), *Grammeln* (Grieben), *Hüferl* (Hüfte, ein bestimmtes Fleischstück), *Karfiol* (Blumenkohl), *Kohlsprossen* (Rosenkohl), *Kren* (Meerrettich), *Lungenbraten* (Lendenbraten, Rinderfilet), *Marillen* (Aprikosen), *Melanzani* (Aubergine), *Nuss* (Kugel, ein bestimmtes Fleischstück), *Obers* (Sahne), *Paradeiser* (Tomaten), *Powidl* (Pflaumenmus), *Ribisel* (Johannisbeeren), *Rostbraten* (Hochrippe), *Schlögel* (Keule), *Topfen* (Quark), *Vogerlsalat* (Feldsalat), *Weichseln* (Sauerkirschen).

Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass in der Kritik an diesem Protokoll vielfach festgestellt wurde, hier würde die österreichische Varietät der deutschen Sprache auf 23 Wörter reduziert. In diesem Zusammenhang sollte betont werden, dass es sich auffälligerweise – wie bereits angesprochen – nur um Speisenbezeichnungen handelt. Der Grund waren nämlich Handelsbeziehungen,

nicht die Pflege des österreichischen Deutsch. Auch die Tatsache, dass es zwischen den beiden Varietäten wesentliche Unterschiede auf allen sprachlichen Ebenen gibt, nicht nur auf der lexikalischen Ebene, ist unberücksichtigt geblieben. Unterschiede im morphologischen und syntaktischen Bereich sowie in der Phonetik/Phonologie können so als unwesentlich erscheinen (Zeman, 2009, S. 153).

6 Zum Gebrauch von lexikalischen Austriazismen im österreichischen Handel

Es ist vorauszuschicken, dass bei der Bestimmung der lexikalischen Einheiten die Verwendungshäufigkeit von Lexemen als grundlegendes Kriterium herangezogen werden kann, denn die Verwendungshäufigkeit ist primär auf das Anwendungsbedürfnis eines Sprechers zurückzuführen. Ohne Zweifel spielt die Bestimmung dieses Kriteriums eine große Rolle, zumal auf diese Weise der Usus und der jeweilige Gebrauch eines Austriazismus erfasst werden kann.

Um die Verwendungssituation der Lebensmittelbezeichnungen im österreichischen Handel zu eruieren, wurden einige Produktnamen (Obst, Gemüse, Milchprodukte etc.) untersucht. Diese Bezeichnungen wurden in den Wiener Supermarktketten (Billa, ADEG, Spar, Hofer) unter die Lupe genommen. Die zentrale Fragestellung lautet, wie mit den österreichischen Lebensmittelbezeichnungen auf dem österreichischen Markt umgegangen wird bzw. inwiefern die untersuchten Lexeme gebräuchlich sind. Im Folgenden wird es also um die Frage gehen, anhand von einigen Beispielen aus dem Protokoll Nr. 10 zu zeigen, welche Austriazismen und ob überhaupt österreichische Spezifika auf lexikalischer Ebene innerhalb der angesprochenen lexikalisch-semantischen Gruppe fast 30 Jahre nach dem EU-Beitritt Österreichs identifiziert werden können. Auf diese Weise soll die Relevanz einer Auswahl von lexikalischen Erscheinungen aufgezeigt und diskutiert werden. Da die Untersuchung lediglich in Wien durchgeführt wurde, können die Ergebnisse hinsichtlich des Gebrauchs der betreffenden Wörter auf dem kommerziellen Markt nicht ganz den österreichischen Durchschnitt aufzeigen.

Der Ausdruck *Marille* geht auf ital. *armellino*, dies aus lat. *armeniacum* (*armenischer Apfel*) zurück. Das bundesdeutsche Gegenstück von *Marille* lautet *Aprikose*, das sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz gebräuchlich ist. Unsere Recherchen von 2023 haben gezeigt, dass es sich bei dem Ausdruck *Marille* um einen der wenigen Austriazismen handelt, der ausnahmslos in ganz Wien verwendet wird. Dass die Bezeichnung *Marille* in allen Supermärkten Wiens allgemein üblich ist, zeigt offensichtlich seine Popularität. Nach Wiesinger (2006, S. 139, 160) hängt dies mit der geschützten Ursprungsbezeichnung und der Marke *Original Wachauer Marillen*, die die Herkunft und die Qualität garantiert, zusammen. In Supermärkten sowie auf dem Wiener

Straßenmarkt bzw. dem Naschmarkt wird diese Obstsorte ausschließlich unter dem Namen *Marille* angeboten. Was die Zutatenangaben bei Produkten betrifft (*Marillenfleck, Marillenknödel, Marillenstrudel, Marillenkompott, Marillenkuchen, Marillenmarmelade, Marillennektar, Marillensauce, Marillenlikör* etc.), so wird das Wort *Marille* von österreichischen Firmen und das bundesdeutsche Gegenstück *Aprikose* von deutschen Firmen bevorzugt. Die Ergebnisse machen klar, dass das Wort *Marille* auf dem Wiener Lebensmittelmarkt als eine österreichische Standardvariante gilt. Hingegen bevorzugen deutsche Firmen bei Zutatenangaben die bundesdeutsche Bezeichnung *Aprikose*. Die Lage dieses Austriazismus in Wien scheint insofern einzigartig zu sein, als der Ausdruck *Marille* sich durch das in der Einleitung angesprochene Kriterium der Stabilität auszeichnet.

Das Wort *Eierschwammerl* bzw. *Schwammerl* ist den Österreichern in allen Bundesländern vertraut (Ebner, 2019, S. 411), folglich wird *Eierschwammerl* auf dem Lebensmittelmarkt in Wien gebraucht. Während *Eierschwammerl* nur in Wien und in Ostösterreich vorkommt, ist die Bezeichnung *Schwammerl* auch im südlichen Teil Deutschlands verbreitet. Bei Ebner (2019, S. 411) findet man die Angabe: Schwammerl als Maskulinum auch bayr., vgl. Pilz. Darüber hinaus ist das bundesdeutsche Pendant *Pfifferling* im Westen Österreichs und in Deutschland bzw. in der Schweiz gebräuchlich. Die Überlegenheit der Variante *Eierschwammerl* dürfte darauf zurückzuführen sein, dass dieses Produkt in jeweiligen österreichischen Supermärkten nicht nur angeboten, sondern auch in Österreich hergestellt bzw. etikettiert wird. Infolgedessen sind lediglich österreichische Firmen für die Herstellung dieser Produkte zuständig, vgl. Schwammerlsauce, Schwammerl-Strudel, Schwammerl-Ragout etc.

Die in Österreich übliche Bezeichnung *Melanzani* (Ebner, 2019, S. 316: „in D selten in der Form *Melanzane*“) wurde aus dem Italienischen entlehnt (ital. *melanzana*). Die bundesdeutsche Entsprechung *Aubergine* ist in Deutschland und in der Schweiz gebräuchlich. Es hat sich gezeigt, dass der Ausdruck *Melanzani* in den meisten Supermärkten Wiens ausnahmslos verwendet wird. Im Vergleich zu den anderen Austriazismen im Protokoll Nr. 10 gibt es keine Produkte mit *Aubergine* auf dem Markt. In Anbetracht des alleinigen Gebrauchs in Wien und Ostösterreich behält der Ausdruck *Melanzani* gegenüber *Aubergine* die Oberhand auf dem österreichischen Lebensmittelmarkt.

Die Bezeichnung *Karfiol* ist sowohl in Wien als auch in ganz Österreich ein weit verbreitetes und vertrautes Lexem, außer im westlichsten Bundesland Vorarlberg, wo dafür der Ausdruck *Blumenkohl* gebraucht wird. Aus einer linguistischen Perspektive kann das Wort *Karfiol* im Sinne von Wiesinger (2006, S. 15) in die terminologische Nähe von einem gesamtösterreichischen Wortschatz gebracht werden. Solche Wörter zeichnen sich dadurch aus, dass sie in der staatlichen Souveränität begründet sind, zumal die Wortgrenze von

solchen Bezeichnungen fast genau mit der österreichischen Staatsgrenze übereinstimmt, hier allerdings ohne Vorarlberg.

Entgegen meiner Vermutung hat sich herausgestellt, dass manche im Protokoll Nr. 10 aufgelisteten Bezeichnungen wie etwa das Wort *Paradeiser* nicht unbedingt einen Status von einer in Österreich gültigen Variante zu besitzen scheinen, zumal in allen Supermärkten diese Gemüsesorte ausschließlich unter dem Namen *Tomate* angeboten wird. Bereits meine frühere empirische Untersuchung von 2009 hat gezeigt (vgl. Zeman, 2009, S. 157), dass das Wort *Tomate* in Wien nach und nach an Boden gewinnt. Die Recherchen von 2023 machen klar, dass sich im Bereich der Lebensmittelindustrie *Tomate* verbreitet und den Austriazismus *Paradeiser* verdrängt hat. Nach Wiesinger (2006, S. 137) setzte sich um 1930/40 *Paradeiser* in ganz Österreich durch. Dagegen hat der Westen und Süden aufgrund des nunmehr durch den internationalen Handel ganzjährig angebotenen Produkts mit diesem die Bezeichnung *Tomate* aufgenommen. Aus denselben Gründen setzte sich auch in Ostösterreich umgangssprachlich zunehmend *Tomate* durch und verdrängte, wie Wiesinger anmerkt, *Paradeiser* auf die dialektale Ebene (vgl. hierzu auch Zeman, 2009, S. 157). Diese Tendenz tritt insbesondere in Wien und den anderen Städten hervor.

Eine ähnliche Tendenz ist beim Ausdruck *Erdäpfel* zu beobachten, der durch das Wort *Kartoffel* ersetzt wird. Dass die Bezeichnung *Kartoffel* in allen Supermärkten in Gebrauch ist, zeigt offensichtlich seine Dominanz. Wiesinger (2006, S. 137) argumentiert diesbezüglich wie folgt: „Vor allem in den städtischen Umgangssprachen der mittleren bis höheren Sozialschichten hat sich überall *Kartoffel* eingebürgert und *Erdäpfel* wird als soziostilistisch niedriger, ja zum Teil als dialektal empfunden". Doch kommt *Erdäpfel* trotz der verdrängten Lage öfter als z. B. *Paradeiser* vor, und zwar bei Produktnamen und Zutatenangaben (*Erdäpfelnockerl, Erdäpfelgulasch*, *Erdäpfelpuffer* etc.). Ferner liegt auf der Hand, dass bei Angaben von Fertigprodukten sowie insbesondere von frischem Gemüse die Überlegenheit von *Kartoffel* zu beobachten ist.

Um einen Einblick in die Verwendung der lexikalischen Austriazismen auf dem österreichischen Markt geben zu können, ist der Gebrauch von ausgewählten Bezeichnungen in Abbildung 2 in einer Übersicht zusammengefasst, wobei das besondere Augenmerk auf die Gebrauchstendenzen der Produktnamen und der Bezeichnungen bei Zutatenangaben auf Etiketten in den vier genannten Supermarktketten von Wien gerichtet wird. Die Resultate der Recherche sind allerdings nicht einheitlich, sondern zeigen einige qualitative und quantitative Differenzen auf, die davon abhängen, ob ein Lebensmittel unterschiedlich verarbeitet wird, oder ob es roh und frisch auf den Markt gebracht wird. In Anbetracht dieser Unterschiede können auch die Angaben differieren. Daraus ergibt sich, dass bei Angaben zwischen Fertigprodukten und insbesondere von frischem Obst und Gemüse unterschieden werden muss. Insofern

bedeutet das Pluszeichen (+), dass frisches Obst und Gemüse ausschließlich unter dem österreichischen Namen angeboten wird:

	Billa	ADEG	Spar	Hofer
Marille	+ (95% der Produktnamen und 63% der Zutatenangaben)	+ (86% der Produktnamen und 60% der Zutatenangaben)	+ (75% der Produktnamen und 55% der Zutatenangaben)	+ (90% der Produktnamen und 73% der Zutatenangaben)
Eierschwammerl	+ (alle Produktnamen und Zutatenangaben)	+ (alle Produktnamen und Zutatenangaben)	+ (alle Produktnamen und Zutatenangaben)	- (bei Hofer wird der Pilz nicht gehandelt)
Melanzani	+ (alle Produktnamen)	+ (alle Produktnamen)	+ (alle Produktnamen)	+ (alle Produktnamen)
Karfiol	+ (alle Produktnamen und Zutatenangaben)	+ (alle Produktnamen und Zutatenangaben)	+ (alle Produktnamen und Zutatenangaben)	+ (alle Produktnamen und Zutatenangaben)
Paradeiser	- (ausschließlich Tomate)	- (ausschließlich Tomate)	- (ausschließlich Tomate)	- (ausschließlich Tomate)
Erdapfel	+/- (22% der Produktnamen und 15% der Zutatenangaben)	- (ausschließlich Kartoffel)	- (ausschließlich Kartoffel)	- (ausschließlich Kartoffel)

Abbildung 2: Gebrauch von lexikalischen Austriazismen auf dem österreichischen Markt

7 Abschließende Bemerkung

Auf den vorausgegangenen Seiten wurde versucht, nach einer einleitenden theoretischen Betrachtung auf die Nonstandardrealität Österreichs einzugehen, die durch die Existenz eines vielgestaltigen Diasystems geprägt ist. Der vorliegende Aufsatz setzte sich primär zum Ziel, die Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten anhand von Beispielen aus dem österreichischen Deutsch zu demonstrieren und insbesondere die Verwendungssituation von lexikalischen Austriazismen im österreichischen Handel zu beleuchten. Die erzielten Ergebnisse zeigen, dass diese Ansätze in der Tat eine wichtige Perspektive sind, um die tatsächliche Präsenz einer sprachlichen Erscheinung sowie den Grad der Verfestigung im Sinne einer Konventionalisierung zu untersuchen.

Eine vielzitierte Studie, die einem arealen Ansatz verpflichtet ist, geht auf Wiesinger (2006) zurück. Die von ihm aufgestellte Behauptung dürfte zugleich ein Forschungsdesiderat darstellen. Und zwar, um empirisch fundierte und insgesamt seriöse Resultate erzielen zu können, ist in Anlehnung an Wiesinger (2006, S. 133-143) aus sprachgeographischer und sprachsoziologischer Sicht

zu fragen, inwieweit die untersuchten Lexeme auf den Ebenen der Umgangssprache und der Schrift- und Standardsprache in ganz Österreich oder nur in Teilgebieten verwendet werden und inwieweit sie in der Alltagskommunikation unterschiedliche Markierungen aufweisen. Ein wichtiger Befund dieser Studie ist folglich, dass dort, wo die Alltagssprache in ganz Österreich einheitliche Bezeichnungen aufweist, diesen auch die Bezeichnungen in Geschäften folgen. Wo aber in größeren Teilen des Landes regionale Verschiedenheit besteht wie z. B. bei *Paradeiser* vs. *Tomate* bzw. bei *Erdäpflel* vs. *Kartoffel*, dominiert auf dem Lebensmittelmarkt die in Deutschland gebräuchliche Bezeichnung. Es fällt insofern auf, dass die Bezeichnungen *Paradeiser* und *Erdäpfel* auf dem Lebensmittelmarkt in Wien kaum noch verwendet werden, auch wenn sie in lexikographischen Werken als Standard bzw. österreichischer Usus markiert werden.

Wenn aber die Erscheinungen in der Standardsprache in ganz Österreich akzeptiert und häufig gebraucht werden, so werden auch die Produkte im Handel relativ einheitlich unter der österreichischen Bezeichnung angeboten. Dies betrifft die österreichischen Begriffe *Eierschwammerl, Melanzani* und *Marille.* Den konsequenten Gebrauch auf dem Lebensmittelmarkt zeigt nicht zuletzt auch die Bezeichnung *Karfiol*. Aus den angestellten Überlegungen ist das folgende Fazit zu ziehen: Wenn eine sprachliche Erscheinung ihre Vertrautheit auf der regionalen Ebene bzw. in der Alltagssprache zeigt, ist vom verhältnismäßig einheitlichen Gebrauch eines Austriazismus auf dem Lebensmittelmarkt auszugehen.

Um die Ergebnisse als repräsentativ genug werten zu können, wäre eine weiterführende Untersuchung, die auch andere Regionalsprachen im mittelbairischen Sprachraum Österreichs mit einbeziehen würde, begrüßenswert.

8 Zusammenfassende didaktische Implikation

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung besitzen besondere Relevanz für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ), da sie die plurizentrische Struktur des Deutschen empirisch greifbar machen. Das Deutsche ist bekanntlich keine monozentrische Sprache, sondern verfügt über mehrere nationale Standardvarietäten (Deutschland, Österreich, Schweiz). Dennoch orientieren sich viele Lehrwerke primär am bundesdeutschen Standard, während österreichische oder schweizerische Varianten randständig behandelt werden, vgl. hierzu Kapitel Das österreichische Deutsch in der Unterrichtspraxis in Zeman (2009, S. 200–213).

Die dokumentierte Verwendung von Austriazismen wie *Marille*, *Paradeiser*, *Erdäpfel*, *Karfiol*, *Melanzani* oder *Eierschwammerl* im Wiener Lebensmittelhandel, und damit in offiziell normierten Kontexten wie

Produktbezeichnungen und Zutatenlisten, liefert einen wichtigen Beleg dafür, dass diese Lexeme nicht als bloße Regionalismen oder umgangssprachliche Besonderheiten zu klassifizieren sind, sondern integraler Bestandteil der österreichischen Standardvarietät bleiben. Für den Unterricht ergibt sich daraus die Möglichkeit, sprachliche Variation nicht als Abweichung vom „eigentlichen" Standard, sondern als gleichberechtigte Ausprägung einer plurizentrischen Sprache zu vermitteln.

Im Hinblick auf die Varietätenkompetenz sollte ein zentrales Lernziel im DaF-/DaZ-Unterricht die Entwicklung rezeptiver und produktiver Varietätenkompetenz sein (Zeman, 2009, S. 211f.). Die Lernenden sollten m. E. in der Lage sein, nicht nur unterschiedliche nationale Bezeichnungen erkennen und verstehen zu können (z. B. Marille vs. Aprikose), sondern auch ihre geographische und soziokulturelle Verortung einordnen zu können bzw. situativ angemessen zwischen Varianten zu wählen. Die empirischen Daten dieser Untersuchung ermöglichen hier authentische Unterrichtsmaterialien (z. B. Supermarktetiketten, Werbeprospekte, Produktfotos), anhand derer Variation konkret analysiert werden kann. Dadurch wird Sprachvariation nicht abstrakt, sondern alltagsnah erfahrbar.

Von großer Bedeutung ist ferner die daraus resultierende Sensibilisierung für die Standardpluralität. Viele Lernende, insbesondere außerhalb des deutschsprachigen Raums, entwickeln ein monolithisches Standardverständnis. Diese Studie bietet eine empirische Grundlage, um zu verdeutlichen, dass „Standarddeutsch" kein einheitliches, nationales Konstrukt ist und dass nationale Standardvarietäten kodifiziert und rechtlich anerkannt sind (vgl. Protokoll Nr. 10). Dies trägt zur Reflexion von Normvorstellungen bei und wirkt einer impliziten Hierarchisierung („bundesdeutsch = korrekt", „österreichisch = regional") entgegen. Darüber hinaus eignen sich Lebensmittelbezeichnungen in besonderem Maße für landeskundliche Zugänge, da sie eng mit Alltagskultur, Essgewohnheiten und Identitätsdiskursen verknüpft sind. Die Analyse von Austriazismen im Handel kann daher in kulturwissenschaftlich orientierte Unterrichtseinheiten eingebettet werden, etwa zu Konsumkultur in Österreich, sprachlicher Identität im EU-Kontext etc. Auf diese Weise wird die Wortschatzarbeit mit der kulturellen Kompetenz verknüpft, was ein zentrales Ziel moderner Fremdsprachendidaktik darstellt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ermöglichen es, plurizentrische Sprachkompetenz evidenzbasiert zu vermitteln. Austriazismen erscheinen dabei nicht als sprachliche Randerscheinungen, sondern als stabile Bestandteile der österreichischen Standardvarietät. Für den DaF-/DaZ-Unterricht bedeutet dies sowohl eine Stärkung der Varietätenkompetenz als auch des Sprachbewusstseins bzw. der kulturellen Kompetenz.

LITERATURVERZEICHNIS

Agricola, E., Fleischer, W., & Protze, H. (1969). *Kleine Enzyklopädie – Die deutsche Sprache*. VEB.

Ammon, U., Bickel, H., & Ebner, J. (Eds.). (2004). *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. Walter de Gruyter.

Ammon, U., Bickel, H., & Lenz, A. N. (Eds.). (2016). *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. Walter de Gruyter.

Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Alfred Kröner Verlag.

de Cillia, R. (1995). Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat: Österreichisches Deutsch und EU-Beitritt. In R. Muhr, R. Schrodt, & P. Wiesinger (Eds.), *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachliche Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen* (pp. 121–131). Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.

Dürscheid, C., Elspaß, S., & Ziegler, A. (2019). Variantengrammatik des Standarddeutschen – das neue Online-Nachschlagewerk zur arealen Variation in der Grammatik des Deutschen. In L. Eichinger & A. Plewnia (Eds.), *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch* (pp. 331–334). Walter de Gruyter.

Ebner, J. (2019). *Österreichisches Deutsch. Wörterbuch der Gegenwartssprache in Österreich*. Dudenverlag.

Ernst, P. (2005). *Deutsche Sprachgeschichte: Eine Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft des Deutschen*. WUV.

Ernst, P. (2008). Die Tschechen in Wien und ihr Einfluss auf das Wienerische. Eine kritische Bestandsaufnahme. In M. Nekula, V. Bauer, & A. Greule (Eds.), *Deutsch in multilingualen Stadtzentren Mittel- und Osteuropas. Um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert* (pp. 99–107). Praesens.

Hundt, M., Kleene, A., Plewnia, A., & Sauer, V. (2020). *Regiolekte. Objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung*. Narr Francke Attempto Verlag.

Kehrein, R., Lameli, A., & Rabanus, S. (2015). *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Walter de Gruyter.

Kelih, E. (2023). *Entlehnungen im slowenischen Basiswortschatz – Ein gebrauchsbasierter Ansatz*. Peter Lang.

Muhr, R. (1993). *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen* (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch, Bd. 1). Hölder-Pichler-Tempsky.

Muhr, R., Schrodt, R., & Wiesinger, P. (1995). *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachliche Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen* (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch, Bd. 2). Hölder-Pichler-Tempsky.

Muhr, R., & Schrodt, R. (1997). *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen* (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch, Bd. 3). Hölder-Pichler-Tempsky.

Newerkla, S. M. (2011). *Sprachkontakte Deutsch – Tschechisch – Slowakisch. Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen: historische Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen*. Peter Lang.

Patocka, F. (2003). *Dialekte und Dialektologie des Deutschen* [Unpublished manuscript]. Institut für Germanistik, Universität Wien.

Roelcke, T. (2011). *Typologische Variation des Deutschen. Grundfragen – Modelle – Tendenzen*. Erich Schmidt Verlag.

Rössler, P. (1997). *Die deutschen Grammatiken der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Österreich. Ein Beitrag zur Reform der deutschen Schriftsprache*. Peter Lang.

Scheuringer, H. (2001). Die deutsche Sprache in Österreich. In E. Knipf-Komlósi & N. Berend (Eds.), *Regionale Standards. Sprachvariationen in den deutschsprachigen Ländern* (pp. 95–119). Dialóg Campus Kiadó.

Schmidt, J. E., & Herrgen, J. (2011). *Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung*. Erich Schmidt Verlag.

Uchikoshi, H. (2004). *Der Gebrauch der 23 EU-Austriazismen in Österreich* [Unpublished master's thesis]. Universität Wien.

Wiesinger, P. (1983). Die Einteilung der deutschen Dialekte. In W. Besch (Ed.), *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung* (pp. 807–900). Walter de Gruyter.

Wiesinger, P. (1985). Die Entwicklung des Verhältnisses von Mundart und Standardsprache in Österreich. In W. Besch (Ed.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung* (pp. 1939–1949). Walter de Gruyter.

Wiesinger, P. (2006). *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte* (Forschung und Wissenschaft – Literatur, Bd. 2). Lit Verlag.

Wiesinger, P. (2024). *Österreichisches Deutsch kompakt. Geschichte und Gegenwart* (P. Ernst, Ed.). Praesens.

Zeman, D. (2009). *Überlegungen zur deutschen Sprache in Österreich. Linguistische, sprachpolitische und soziolinguistische Aspekte der österreichischen Varietät* (PHILOLOGIA – Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse, Bd. 131). Verlag Dr. Kovač.

Zeman, D. (2011). Tschechische Einflüsse im Wienerischen auf phonologischer, phraseologischer sowie lexikalischer Ebene. Einige Bemerkungen

zu den österreichisch-tschechischen Sprachbeziehungen. *Germanistisches Jahrbuch Brücken. Tschechische Republik–Slowakei, 19*(1–2), 43–92.
Zeman, D. (2022). Besonderheiten in der Pragmatik der deutschen Sprache in Österreich. *Germanoslavica – Zeitschrift für germano-slawische Studien, 32*(2), 86–98.
Zeman, D. (2023). Entlehnungen in der südmährischen Varietät des Tschechischen. Einige Bemerkungen zum deutsch-tschechischen Sprachkontakt. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik, 36*(2), 35–54.

AUTHOR

Doc. Dr. phil. et PhDr. Dalibor Zeman, Ph.D. is an Associate Professor of German Linguistics and Language Development at the Department of German Studies, Faculty of Education, Charles University. His research interests include contrastive and contact linguistics, variationist sociolinguistics, syntax, morphology, lexicology, phraseology, and German dialectology.

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
katedra germanistiky
Magdalény Rettigové 4
CZ-116 39, Praha 1
E-mail: plurilingua@seznam.cz

SLOHOVÉ POSTUPY A SLOHOVÉ ÚTVARY V AKTUÁLNÍ PEDAGOGICKÉ PRAXI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Martin Schacherl

Stylistic procedures and stylistic genres in current pedagogical practice in primary schools

ABSTRACT

This study focuses on the position of communication and composition education - especially stylistic procedures and genres - in curriculum documents and teaching practice. An analysis of the Framework Educational Programme for Primary Education and selected textbook series (Fraus, Nová škola, Taktik) showed that this component is, both quantitatively and in terms of content, overshadowed in textbooks in favour of the language component and reduced to the practice of a fixed set of genres, while stylistic procedures appear only marginally and mainly at a theoretical level. However, the systematic development of fluent and coherent communication should be at the core of communication and composition education, which is not sufficiently supported by the current concept of textbooks. This paper therefore analyses the didactic potential of stylistic procedures in comparison with forms and emphasizes their importance as a more universal, realistic, and flexible basis for teaching, enabling more consistent development of functional written and spoken communication while opening up space for students' creativity and authentic expression.

KEYWORDS

communication and composition education, stylistic procedure, genre, primary school, textbook

1 Úvod

Cílem příspěvku je poukázat na postavení komunikační a slohové výchovy v aktuální pedagogické praxi základních škol, jak ji reprezentuje analýza kurikulární dokumentace a vybraného korpusu nejčastěji používaných učebnic. Studie se zaměřuje zejména na slohové postupy a slohové útvary ve výuce komunikační a slohové výchovy na prvním a druhém stupni základní školy;

zvláštní pozornost směřuje k analýze jejich postavení v aktuální kurikulární dokumentaci a k jejich odrazu v současné pedagogické praxi, reprezentované jejich zastoupením ve vybraných učebnicích českého jazyka. Příspěvek navazuje na studie Slohové postupy na prvním stupni ZŠ (Schacherl, 2023) a Slohové postupy na druhém stupni ZŠ (Schacherl, 2025), které detailně analyzovaly postavení komunikační a slohové výchovy, slohových postupů a konkrétních slohových útvarů v kurikulární dokumentaci a vybraných učebních textech daných stupňů základní školy. Slohový postup lze vymezit jako „základní linii výstavby textu v rovině tematické i jazykové" (Krčmová, 2017). V tomto smyslu jej lze chápat jako obecnou strategii či návod k organizaci sdělení, který se v konkrétní komunikační situaci uplatňuje variabilně v závislosti na funkčním stylu a žánrových konvencích. Konkrétní realizací slohového postupu pak vznikají jednotlivé slohové útvary.

2 Metodika

Metodologicky je tato studie založena na kvalitativní a kvantitativní obsahové analýze kurikulární dokumentace a vybraných učebnic českého jazyka. Analyzovány byly dokumenty RVP ZV a tři učebnicové řady (Fraus, Nová škola, Taktik), vybrané na základě jejich rozšířenosti v pedagogické praxi. Kvantitativní analýza vychází z frekvence cvičení, kvalitativní z jejich didaktické funkce a zaměření.

2.1 Kurikulární dokumentace vzdělávací politiky ČR

Systém kurikulární dokumentace na úrovni státu zahrnuje Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky a Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Strategie vzdělávací politiky ČR je obecným dokumentem popisujícím priority, které je žádoucí realizovat ve stanovených obdobích v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení. Má dva hlavní strategické cíle, které se zaměřují na proměnu obsahu vzdělávání (SC1) a na snižování sociálních nerovností ve vzdělávání (SC2). Cílem dokumentu je přizpůsobit obsah, metody a formy vzdělávání potřebám budoucnosti a zároveň vytvořit ve vzdělávacích institucích prostředí, které bude pro všechny bezpečné, spravedlivé, podnětné a dostatečně náročné. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2023–2027 je implementačním dokumentem Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, který analyzuje a plánuje formou konkrétních opatření a klíčových aktivit naplňování stanovených cílů. Dlouhodobý záměr má dvě základní funkce: 1) analyzovat

základní tendence a cíle vzdělávací politiky ČR na dané období a stanovit opatření a klíčové aktivity na úrovni státu; 2) definovat prostor pro jednotlivá řešení na úrovni každého kraje konkrétními doporučeními pro kraje, krajské úřady a zřizovatele a pro školy.

RVP[1] specifikují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé stupně školské soustavy včetně předškolního, základního a středního vzdělávání. Na školské úrovni jsou tyto rámce konkretizovány v školních vzdělávacích programech (dále jen ŠVP), podle nichž probíhá výuka na jednotlivých školách. Český jazyk a literatura představuje vzdělávací obor, který má komplexní charakter; tradiční bylo jeho členění do tří vzájemně se prolínajících složek: komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy a literární výchovy. Cílem jazykové výuky je podpora rozvoje komunikačních kompetencí, které žákovi umožňují „správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání" (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021, s. 16). V komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát a mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím; text analyzovat a kriticky posoudit jeho obsah (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021, s. 16). Ve výuce je kladen důraz na kultivovanost a výstižnost komunikace a na funkční zvládnutí konkrétních slohových útvarů (žáci se učí výstižně formulovat a sdělovat své myšlenky s ohledem na komunikační situaci a prostředí, rozumět různým typům textů v tištěné i elektronické podobě, kriticky posuzovat jejich obsah, zejména rozpoznat manipulaci v mluvené, písemné i elektronické podobě, a dokázat na ni adekvátně reagovat). Dosažení těchto cílů má být zajištěno prostřednictvím závazně vymezeného učiva.

Na prvním stupni ZŠ[2] se jedná v mluvené formě o vyjadřování závislé na komunikační situaci, konkrétně komunikační žánry (*pozdrav, oslovení, omluva,*

[1] Analýza vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021) ve znění účinném v době vzniku a schvalování analyzovaných učebnicových řad. Současně je však výklad konfrontován s aktuálně revidovanou verzí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2023), která zpřesňuje pojetí čtenářské a pisatelské gramotnosti a poskytuje relevantní interpretační rámec pro hodnocení současné pedagogické praxe.

[2] Očekávanými výstupy jsou na prvním stupni: porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti, respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru, na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev, píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení, seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh. Dále i rozlišuje podstatné a nepodstatné informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává, posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení, vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku, píše po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry, sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržením časové posloupnosti (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021, s. 18). Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných

prosba, vzkaz, zpráva, oznámení, vypravování, dialog na základě obrazového materiálu) a základní komunikační pravidla (*oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vypravování*). V písemné formě jsou předepsány žánry písemného projevu (*adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka*), *zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis,* jednoduché tiskopisy (*přihláška, dotazník*), *vypravování* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021, s. 19). Na druhém stupni ZŠ[3] jsou závazným učivem v mluveném projevu zásady dorozumívání (*komunikační normy, základní mluvené žánry podle komunikační situace*), zásady kultivovaného projevu (*technika mluveného projevu, prostředky nonverbální a paralingvální*); z komunikačních žánrů je to *připravený i nepřipravený projev na základě poznámek nebo bez poznámek, referát a diskuse*. V písemném projevu jsou to – na základě poznatků o jazyce a stylu, slohových postupech a žánrech – vyjádření postoje ke sdělovanému obsahu, vlastní tvořivé psaní, z komunikačních žánrů pak *výpisek, žádost, soukromý a úřední dopis, objednávka, teze, strukturovaný životopis, pozvánka, charakteristika, subjektivně zabarvený popis, výklad a úvaha.*

V očekávaných výstupech RVP jsou explicitně formulovány komunikační procesy, tedy záměr a způsob produkce komunikátu: *žák reprodukuje, komunikuje, vypráví, popisuje, sestavuje či zpracovává* text. Jak na prvním, tak i na druhém stupni základní školy se žáci učí volbě této strategie při produkci konkrétních komunikátů převážně nácvikem ustálených forem komunikace, tj.

opatření, tj. obvykle nižší úroveň než odpovídající očekávané výstupy daného vzdělávacího oboru, je definována: (žák) vypráví vlastní zážitky, jednoduchý příběh podle přečtené předlohy nebo ilustrací a domluví se v běžných situacích, popíše jednoduché předměty, činnosti a děje (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021, s. 18).

[3] Očekávanými výstupy jsou na druhém stupni: odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji, rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru, rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj, dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci, odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru, v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči, zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu, využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát, uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezi/větného navazování, využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů. Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření u žáka je definována výstupy: čte plynule s porozuměním; reprodukuje text, komunikuje v běžných situacích, v komunikaci ve škole užívá spisovný jazyk, píše běžné písemnosti; podle předlohy sestaví vlastní životopis a napíše žádost; popíše děje, jevy, osoby, pracovní postup; vypráví podle předem připravené osnovy; s vhodnou podporou pedagogického pracovníka písemně zpracuje zadané téma (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021, s. 19–25).

konkrétních slohových útvarů. V informačním slohovém postupu jsou to *zpráva* a *oznámení*, *soukromý a úřední dopis / e-mail*, *pozvánka*, *objednávka*, *strukturovaný životopis*, *výpisek*, *výtah*, *žádost*; pro vyprávěcí slohový postup pak *vypravování* dle osnovy i bez ní. V popisném slohovém postupu se jedná o *subjektivně zabarvený popis*, *charakteristiku*, *popis děje*, *předmětu* a *pracovního postupu*. U výkladového slohového postupu jde o *výklad* a *referát*, pro úvahový slohový postup o *úvahu*. Oproti prvnímu stupni základní školy je na druhém stupni kladen důraz na osvojení vybraných stylotvorných faktorů, jako jsou ráz komunikace (oficiální, poloficiální, neoficiální; tj. volba spisovných a nespisovných výrazových prostředků), forma komunikace (mluvený projev má oproti prvnímu stupni základní školy kvantitativně vyšší zastoupení) a míra připravenosti komunikace (nácvik připravené i nepřipravené komunikace, připravené v tezích, v bodech nebo jen jazykově i obsahově promyšlené). Vyšší zastoupení má v preskriptivní dokumentaci mluvená forma komunikace, osvojení vybraných komunikačních žánrů, včetně kritického přístupu, rozpoznání subjektivity a objektivity v komunikaci, manipulace, eventuálně ověření relevantnosti zprostředkovaných informací. Je otázkou, zda tento podíl rozložení výuky dle formy komunikace respektuje i pedagogická praxe škol a konkrétní výuka na školách.

V současné době procházejí RVP revizemi, jejichž cílem je přizpůsobit kurikulum současnému světu a přehodnotit a znovu definovat základní (jádrové) i rozvíjející učivo. V aktuálně revidované verzi RVP ZV byly nově formulovány dvě základní gramotnosti: logicko-matematická a čtenářská a pisatelská. Každá ze základních gramotností je rámcově vymezena úvodní charakteristikou a dále členěna do dílčích komponent, které představují konkrétní oblasti kompetenčního rozvoje a jsou operacionalizovány prostřednictvím popisu očekávaných projevů žákovského učení. Revize RVP přináší aktualizaci očekávaných výstupů s cílem výrazné redukce obsahu základního učiva v ŠVP konkrétních škol. Očekávané výstupy RVP ZV jsou definovány nově pro uzlové body ve 3., 5., 7. a 9. ročníku, přičemž v 5. a 9. ročníku budou výstupy závazné; ve 3. a 7. ročníku budou závazné pouze výstupy z českého jazyka a literatury, matematiky a cizího jazyka. Pro úrovně 3., 5. a 9. ročníku jsou tyto gramotnosti doplněny očekávanými výsledky učení.[4]

[4] Komponenty čtenářské a pisatelské gramotnosti jsou v revidovaném kurikulárním rámci definovány jako klíčové oblasti rozvoje, které systematicky podporují žákovu schopnost číst a psát s porozuměním, kriticky, tvořivě a reflektivně. První z nich akcentuje vztah žáků ke čtení a čtenářství, psaní a pisatelství. V této oblasti se očekává, že žák postupně čte a píše pro radost i poučení, rozvíjí schopnost pracovat s rozličnými typy textů a vnímá čtení a psaní jako významné nástroje poznávání, přemýšlení, komunikace i utváření okolního světa. V jednotlivých ročnících se očekávané výstupy dále konkretizují: ve 3. ročníku se důraz klade na prožitek a poučení, v 5. ročníku na rozšíření repertoáru textových typů a v 9. ročníku na schopnost ocenit čtení a psaní jako prostředek hlubšího porozumění sobě i světu. Druhá komponenta se soustředí na rozvoj porozumění v procesech čtení a psaní. Žák je veden k tomu, aby s porozuměním pracoval s různými typy textů –

Zásadní odlišnost oproti konceptu klíčových kompetencí spočívá ve skutečnosti, že rámcové vymezení základních gramotností neobsahuje explicitní strategie učitele, které by strukturovaly a systematicky řídily proces jejich rozvíjení. Přesto však tyto dovednosti představují významný didaktický rámec, jenž umožňuje cílenou podporu čtenářských a pisatelských dovedností žáků. Tento potenciál se uplatňuje především prostřednictvím promyšleně konstruovaných učebních úloh, které akcentují funkční užití jazyka v autentických a smysluplných komunikačních situacích. Základní gramotnosti tak nepředstavují uzavřený systém, nýbrž dynamický prostor pro pedagogickou invenci, individualizaci výuky a hlubší integraci jazykového vzdělávání napříč kurikulární strukturou.

2.2 Analýza učebnic

Základní a dlouhodobě nejpoužívanější učební pomůckou pro výuku mateřského jazyka na školách jsou učebnice; v praxi bývají často doplňovány pracovními sešity. Učebnice si – na rozdíl od jiných učebních pomůcek – stále udržují

prožitkovými, odbornými i mediálními – a aby dokázal vyhledávat informace vyjádřené explicitně i implicitně. Důležitou součástí této komponenty je schopnost interpretace textu na různých významových rovinách, rozlišování fakt, domněnek a názorů, stejně jako využívání vlastních znalostí a zkušeností při čtení i psaní. Psaní je zde chápáno nejen jako nástroj sdělení, ale také jako prostředek k učení, sebevyjádření a sebeuvědomění. V 3. ročníku se žák učí sdělovat informace podle své potřeby, v 5. ročníku už rozvíjí schopnost porozumět odborným i prožitkovým textům ve vztahu k oboru nebo k sobě samému, a v 9. ročníku dokládá své interpretace textem, usiluje o přesnost a systematičnost ve vyjadřování a reflektuje psaní jako nástroj vlastního osobnostního rozvoje. Třetí komponenta se soustředí na rozvoj kritického čtení a psaní. V této oblasti žák rozpoznává záměry cizích textů a zároveň formuluje a naplňuje záměry vlastních výpovědí. Učí se identifikovat autorské stanovisko a roli, do níž se autor stylizuje, a tuto dovednost následně aplikuje i při tvorbě vlastních textů. Žák zároveň posuzuje, jakými prostředky a jakým způsobem text působí na adresáta, a zohledňuje přitom i širší kontext – sociální, dobový nebo osobní – který ovlivňuje interpretaci a účinek textu. Důraz je rovněž kladen na schopnost ověřovat a hodnotit relevanci, aktuálnost a důvěryhodnost informací a zdrojů. V rámci vývojové posloupnosti se žák ve 3. ročníku učí reflektovat možného adresáta textu, v 5. ročníku popisuje způsob, jakým autor ovlivňuje čtenáře, a v 9. ročníku se již zabývá kritickým posouzením autorských záměrů, použitých prostředků a širších kontextů ovlivňujících tvorbu i recepci textu. Poslední komponenta se věnuje porozumění vlastním čtenářským a pisatelským procesům. V této oblasti je kladen důraz na metakognitivní dovednosti – žák reflektuje účinnost svých postupů při čtení a psaní, vyhodnocuje je a plánuje vlastní rozvoj. Učí se stanovovat si čtenářské a pisatelské cíle a promýšlet strategie k jejich dosažení. Součástí této schopnosti je i rozhodování o sdílení zkušeností, zážitků a poznatků z reflexe s ostatními. Ve 3. ročníku se žák zaměřuje na základní reflexi vlastního čtení a psaní, v 5. ročníku již s využitím důkazů identifikuje své silné stránky a stanovuje si cíle, a v 9. ročníku pokročileji vyhodnocuje své pokroky i pracovní postupy a plánuje další rozvoj ve čtenářské i pisatelské oblasti (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2023).

status základního a obtížně zastupitelného nástroje ve vyučovací praxi. Učebnice zpravidla existují v tištěné (knižní) podobě, případně v hybridní formě kombinující tisk a elektronické rozhraní; do praxe současných škol se prosazuje i jejich elektronická verze. Pracovní sešity mají převážně aplikační charakter a slouží k samostatné práci žáků ve škole i v domácím prostředí. Jejich hlavním cílem je ověřit porozumění probíranému učivu, proto – na rozdíl od učebnic – zpravidla neobsahují výkladové pasáže (výjimku představují pouze stručné souhrny učiva). Z těchto důvodů jsou hlavním předmětem analýzy v této studii učebnice, a nikoli např. pracovní sešity. Ačkoli je zřejmé, že výuka českého jazyka běžně zahrnuje i další didaktické materiály a individuální přínos učitele, právě učebnice nejlépe odrážejí reálnou pedagogickou praxi základních a středních škol. Aktuální postavení komunikační a slohové výchovy a slohových postupů a slohových útvarů v pedagogické praxi škol lze do určité míry přiblížit zastoupením učiva komunikační a slohové výchovy ve vybraných učebnicích českého jazyka. Analyzovány byly učebnicové řady pro druhý stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletého gymnázia od nakladatelství Fraus, s. r. o., NOVÁ ŠKOLA, s. r. o., a TAKTIK International, s. r. o. Kritériem pro výběr byla míra použití učebnic na školách, tj. rozsah jejich využívání v současné pedagogické praxi.[5]

3 Výsledky

Zastoupení komunikační a slohové výchovy oproti ostatnímu jazykovému učivu (např. z tvarosloví, skladby, nauky o tvoření slov či pravopisu) je možné kvantifikovat v jednotlivých učebnicích podle zastoupených cvičení. Kvantifikována byla cvičení podle zastoupeného učiva, ale i podle typu a charakteru cvičení. Je třeba zdůraznit, že kvantitativní zastoupení cvičení nelze mechanicky ztotožňovat s reálnou časovou dotací ani s didaktickou náročností výuky. Slohová cvičení mají zpravidla komplexnější charakter než jazyková cvičení zaměřená na izolované jevy (např. tvarosloví či pravopis) a jejich realizace ve výuce vyžaduje delší časový prostor a vyšší míru učitelské intervence.

[5] První učebnicovou řadou představují učebnice Hravá čeština pro 6. – 9. ročník ZŠ a víceletých gymnázií od vydavatelství Taktik International, spol. s. r. o (dále i Tak). Učebnice se skládají z barevně odlišených výkladových částí, 1 985 cvičení a 289 souhrnných úloh. Cvičení a souhrnné úlohy jsou rozlišeny do tří stupňů obtížnosti, příloha obsahuje vybraná cvičení pro žáky se specifickými poruchami učení. Druhou analyzovanou učebnicovou řadou jsou multimediální interaktivní učebnice Český jazyk pro 6. – 9. ročník ZŠ nebo dopovídající ročník víceletého gymnázia od společnosti Nová škola, s r. o (dále i Nšk). Učebnici tvoří barevně odlišené výkladové části, 1 755 cvičení, 66 testů a 1 018 otázek a celkem 106 komplexních jazykových rozborů s 357 různými otázkami. Třetí analyzovanou učebnicovou řadu představují hybridní učebnice Český jazyk 6. – 9. od Nakladatelství Fraus, s r. o (dále i Fra). V učebnici jsou zařazeny mimo výkladových částí, průřezových témat, 1 232 cvičení a 391 úkolů zaměřených na hledání souvislostí a souhrnná cvičení.

Kvantitativní analýza proto slouží především jako orientační indikátor kurikulárních preferencí učebnic, nikoli jako jediný hodnoticí nástroj kvality výuky. Analýza rozsahu učiva komunikační a slohové výchovy ve sledovaných řadách učebnic, vycházející z počtu jednotlivých cvičení, ukazuje, že slohové učivo je v učebnicích výrazně méně frekventované než učivo jazykové; zároveň je nerovnoměrně rozloženo napříč ročníky druhého stupně ZŠ. Z výsledků je patrné, že slohové učivo tvoří přibližně čtvrtinu celkového jazykového učiva. Jeho rozložení napříč ročníky odpovídá očekávaným kvantitativním proporcím, včetně výrazného nárůstu procvičování a opakování v 9. ročníku ZŠ. Patrný je trend postupného snižování podílu výuky slohu v rámci jazykového učiva ve vyšších ročnících druhého stupně ZŠ. Nejvyšší zastoupení slohové výchovy je v 6. ročníku, zatímco v 9. ročníku dosahuje minima. Celkový podíl komunikační a slohové výchovy, odvozený z frekvence cvičení ve vybraných učebnicích, nevykazuje růstovou tendenci a v kontextu celkového rozložení jazykového učiva na druhém stupni ZŠ představuje relativně nízké zastoupení.

Frekvenční analýzy zastoupených cvičení ukázaly[6], že slohové učivo se na druhém stupni více zaměřuje na opakování, procvičování a fixaci učiva prvního stupně (informační, vyprávěcí a popisný slohový postup) než na osvojování nového slohového učiva (výkladový a úvahový slohový postup).

Detailní excerpce vybraných učebnicových řad v aktuální školské praxi ukazují, že učivo komunikační a slohové výchovy je zastoupeno výrazně méně než učivo jazykové a tvoří přibližně čtvrtinu celkového jazykového učiva. Na

[6] Provedené detailní excerpce ukazují, že učivo o slohových postupech a útvarech je rozloženo v učebnicích do jednotlivých ročníků nerovnoměrně. V šestém a sedmém ročníku se opakuje a prohlubuje učivo, se kterými se žáci seznámili již na prvním stupni ZŠ (informační, vyprávěcí, popisný slohový postup), v osmém ročníku přistupuje učivo nové (výkladový a úvahový slohový postup). Společnou praxí je, že si žáci osvojují a procvičují v rámci daného ročníku všechny slohové postupy známé žákům najednou. Výjimkou je osmý ročník, ve kterém učebnice vynechávají vyprávěcí slohový postup, v učebnici od nakladatelství Fraus je to i informační slohový postup. Na opakování, případně prohlubování učiva se zaměřují učebnice nejvíce v šestém a devátém ročníku, přičemž šestý ročník opakuje slohové postupy (informační, vyprávěcí a popisný) z prvního stupně ZŠ a devátý ročník kompletní slohové učivo ZŠ, tj. všechny slohové postupy, včetně teorie o funkčních stylech, stylotvorných faktorech, slohových postupech a útvarech. Ze slohových postupů věnují učebnice nejvyšší kvantitativní pozornost popisnému slohovému postupu (22,9 %), následuje informační slohový postup (21,11 %), vyprávěcí slohový postup (19,40 %) – úvahový slohový postup (13,99 %) a výkladový slohový postup (9,79 %) jsou zastoupeny významně méně. Všechny sledované učebnice se věnují shodně ze slohových útvarů v šestém ročníku oznámení, SMS zprávě, osobnímu a úřednímu dopisu, výtahu a výpiskům, vypravování, popisu místnosti a popisu pracovního postupu, v sedmém ročníku žádosti, výtahu, vypravování, popisu uměleckého díla, popisu pracovního postupu a charakteristice, v osmém ročníku je to výtah, charakteristika literární postavy, líčení, výklad a úvaha, v devátém ročníku se shodují v proslovu, diskusi, rozpravě, vypravování, popisu pracovního postupu, charakteristice, výkladu, úvaze a fejetonu. V rámci uplatněných slohových postupů je kladena učebnicemi nejvyšší pozornost na výtah (informační slohový postup), vypravování (vyprávěcí slohový postup), popis pracovního postupu a charakteristiku (popisný slohový postup) – výklad a úvaha jsou zastoupeny méně, a to jen v posledních dvou ročnících.

prvním i druhém stupni ZŠ jsou žáci seznamováni se slohovými postupy prostřednictvím konkrétních slohových útvarů, přičemž v rámci jednoho ročníku jsou vždy vyučovány současně různé slohové postupy. Na druhém stupni základní školy jsou vyučovány všechny běžné slohové postupy aplikované ve školské praxi, konkrétně informační, vyprávěcí, popisný, výkladový a úvahový.[7] Ze slohových postupů věnují učebnice nejvyšší kvantitativní pozornost na prvním stupni informačnímu, vyprávěcímu a popisnému slohovému postupu; na druhém stupni popisnému slohovému postupu, následuje informační slohový postup a vyprávěcí slohový postup. Úvahový slohový postup a výkladový slohový postup jsou zastoupeny významně méně.

4 Diskuse

Získaná zjištění je možné interpretovat v širším didaktickém a stylistickém kontextu. V druhé části se studie snaží poukázat na didaktickou výhodnost slohových postupů jako výchozího rámce výuky slohu, a to v kontrastu k dosavadní praxi založené na nácviku konkrétních slohových útvarů; tento posun je zároveň nahlížen jako příležitost k systematické implementaci aktuálních revizí rámcových vzdělávacích programů.

Analýza excerpovaných cvičení ukázala, že slohová výuka v aktuálních učebnicích pro ZŠ se dominantně zaměřuje na praktické osvojení a fixaci slohových dovedností a návyků. Žáci jsou vedeni k mechanickému naplňování finální podoby komunikátu, k němuž se přibližují produkcí vlastního textu jako k ideálnímu vzoru. Učebnice přistupují ke slohové výuce komunikačně-prakticky; hlavním cílem je vždy zvládnutí vybraného souboru slohových útvarů, které se cyklicky opakují a navracejí v dalších ročnících. Slohové postupy mají ve výuce podle analyzovaných učebnic spíše podružný význam. Žáci se s nimi explicitně seznamují převážně teoreticky, zejména ve vyšších ročnících, tj. v osmém a devátém ročníku. Nebezpečí tzv. komunikačního prakticismu (Čechová, 1998, s. 21), tedy napodobování životních či literárních situací a zúžení slohové výuky, přetrvává na našich školách již od poloviny minulého století. Marie Čechová (1998, s. 38) upozorňovala, že „žáci se dosud cvičili v naplňování těchto ustálených forem projevu, takže v podstatě šlo o vytváření slohových dovedností a návyků, tj. o osvojování určitých způsobů vyjadřování podle stanoveného modelu, vzoru, na základě opakování řečové činnosti jistého typu". Redukce slohové výuky na jednotlivé slohové útvary může vést k neatraktivnosti výuky a odrazovat žáky od studia mateřského jazyka. Návykové učení podporuje i současná praxe výuky ve třídách s vysokým počtem žáků

[7] K rozšiřování počtu slohových postupů lze uvézt dále i slohový postup dialogický (Mistrík), řečnický (Hubáček), slohový postup přesvědčovací (Horecký) či slohový postup návodový (Světlá).

a z toho plynoucí dodatečné nároky na učitele českého jazyka, kteří musí vynakládat zvýšené úsilí při práci se souvislejšími komunikáty (opravy delších textů), ale i při vedení výuky, která se neřídí pevnými modely a šablonami. Přesto nelze výuku redukovat na osvojení konkrétního souboru slohových útvarů – tuto praxi nelze obhájit ani teoreticky, ani prakticky, ani ji ospravedlnit tradicí, utilitárností či jazykovým pragmatismem. Sloh „má charakter protiautomatický; jde o aktuální užití schopností a dovedností, které ovšem předpokládá existenci určitých návyků jako pokleslých, neuvědomovaných komponent komplexního výkonu" (Čechová, 1998, s. 17). Dovednosti a návyky by proto měly být oporou, nikoli cílem rozvoje souvislého projevu žáka, a to jak v jeho mluvené, tak i psané formě.

Tradiční výuka slohu na ZŠ byla – a dle excerpcí současných učebnic stále je – zaměřena primárně na slohové útvary, zatímco na středních školách zůstávají hlavním východiskem vyučování slohu funkční styly. Výuku však nelze omezit na pragmatický nácvik vybraného slohového útvaru a mechanické přiřazování komunikátů do stylových oblastí. S rozvojem moderních technologií bude pravděpodobně oslabovat potřeba mechanického osvojování konkrétních slohových útvarů. Automatizované nástroje, jako jsou inteligentní formuláře a aplikace, budou stále sofistikovanější a uživatelsky přívětivější. Využití umělé inteligence v oblasti textové produkce bude nadále narůstat, přičemž nejdéle by si svou nezastupitelnou roli mohl uchovat právě souvislý mluvený i psaný projev opřený o subjektivitu autora. Zaměření výuky na slohové postupy místo na izolované slohové útvary představuje cestu, jak se vyhnout nebezpečí mechanizované slohové výuky a zároveň jak podpořit rozvoj souvislého projevu žáků na základních školách.

Slohový postup představuje svébytný stylistický jev, který odráží způsob pojetí tématu v jeho celistvosti. Rozlišení mezi pojmy slohový postup a slohový útvar „zachycuje distinkci mezi procesem vzniku textu a výsledkem této uvědomělé činnosti" (Cvrček et al., 2020, s. 19). V naší tradici jde o obecné modely informačního, vyprávěcího, popisného, výkladového a úvahového postupu, případně i postupu dialogického[8]. Slohové postupy tedy představují základní výstavbu (organizaci) každého textu, a to jak po formální, tak i obsahové stránce. Autor se rozhoduje pro určitý model jazykového vyjádření toho, o čem hodlá mluvit či psát. Slohový postup odráží záměr autora, zda chce o skutečnosti podat stručnou informaci, nebo ji zamýšlí vyprávět, popisovat, popřípadě o ní podat výklad (eventuálně ji vysvětlit) či o ní uvažovat (respektive přesvědčit jiného o svém stanovisku). Očekávaným výstupem je, že žák si uvědomuje

[8] Josef Mistrík zařadil mezi slohové postupy v odkazu a na ne/monologickou realitu jazykové komunikace i slohový postup dialogický (Mistrík, 1985, 339–370). Mají-li být slohové postupy reálně implementovány do pedagogické praxe našich škol, bude pravděpodobně nezbytné provést jejich revizi.

shody a odlišnosti obecných modelů vyjádření vztahů převažujícího slohového postupu: informačního, vyprávěcího, popisného, výkladového a úvahového.

Slohové postupy je možné rozlišovat na základě opozitních vlastností, tedy podle (ne)přítomnosti určitých klíčových rysů. Tyto vlastnosti však neposkytují úplnou charakteristiku slohového postupu; slouží spíše jako identifikátory (Mistrík, 1997, s. 339–370). Patří sem např. subjektivita/objektivita, (ne)gnómičnost, (ne)kohéznost vyjádření, sukcesivnost/navázanost prvků či vázanost na konkrétní funkční styl. Identifikace a osvojení takovýchto rozlišujících vlastností textu se zdá být v komunikační praxi užitečnější než mechanické přiřazení textu k danému slohovému postupu. Žáci by měli umět rozpoznat, zda je způsob zprostředkování informací nekohézní, enumerativní, komutabilní, aktualizovaný a subjektivní (informační slohový postup), nebo kohézní, explikativní, sukcesivní, aktualizovaný a subjektivní (vyprávěcí slohový postup), či zda jsou informace podávány nekohézně, enumerativně, komutabilně, gnómicky a subjektivně (popisný slohový postup). Není překvapivé, že žákům navyklým komunikačnímu prakticismu, tedy napodobování životních či literárních komunikačních situací, činí potíže rozlišit subjektivní (vyprávěcí, popisný a úvahový slohový postup) a objektivní (informační a výkladový slohový postup) charakter komunikátu. Stejně tak mívají obtíže s rozpoznáním rozdílu mezi informacemi podávanými formou výčtu (informační a popisný slohový postup) a těmi, které jsou adresátovi objasňovány či vysvětlovány (vyprávěcí, výkladový a úvahový slohový postup). Žáci často nevnímají odlišnosti mezi aktualizovanou komunikací (informační a vyprávěcí slohový postup) a komunikací nadčasovou či mimočasovou (popisný a výkladový slohový postup). Rovněž se neučí rozlišovat, zda jsou informace v komunikátu řazeny následně a postupně (vyprávěcí, výkladový a úvahový slohový postup), nebo zda jsou pouze volně spojeny a sloučeny (informační a popisný slohový postup).

Cíle a smysl komunikační a slohové výchovy zůstávají přitom neměnné. Středobodem slohové výuky je rozvoj komunikačních kompetencí žáka ve všech jejich podobách – v mluvené i psané formě, v recepci i produkci. Komunikační a slohová výchova vždy byla a stále je plnohodnotnou součástí výuky mateřského jazyka, a to jak v teoretické, tak i aplikační rovině. Nelze ji upozadit ve prospěch jazykové a literární složky ani její obsah uměle zužovat. Akcentace „komunikačního principu" ve výuce sama o sobě nestačí. Klíčová je změna hierarchizace učiva a přehodnocení smyslu a cílů komunikační a slohové výuky ve školní praxi. Má být jejím cílem na ZŠ, aby si žák přirozeně osvojil dovednost informovat, vyprávět, popisovat, vykládat a uvažovat? Nebo aby se naučil vytvářet předem stanovený soubor konkrétních slohových útvarů? RVP ZV i Strategie 2030+ nově akcentují funkční čtenářskou a pisatelskou gramotnost. Výuka vedená od slohového postupu k slohovému útvaru pomůže žákovi více chápat účel sdělení, vztah ke kontextu, k adresátovi i volbu výrazových prostředků, což přesahuje pouhé zvládnutí šablonovitých útvarů.

Kurikulární dokumenty v očekávaných výstupech explicitně hovoří o procesech – tedy o záměru a způsobu produkce komunikátu (tj. o slohových postupech, nikoli útvarech). Žák má komunikovat, vyprávět, popisovat nebo zpracovávat texty. K dosažení těchto cílů však učebnice nejčastěji nabízejí jedinou cestu: nácvik široké škály slohových útvarů. Vyučování slohovým dovednostem prostřednictvím slohových útvarů je sice správné, nemělo by však být jediným ani hlavním cílem slohové výuky – a to jak na prvním, tak i na druhém stupni ZŠ.

Zatímco tradiční přístup ke komunikační a slohové výuce klade důraz na osvojování jednotlivých slohových útvarů, současné kurikulární a didaktické trendy stále častěji akcentují výuku orientovanou na proces, nikoli výhradně na produkt. Na didaktickou výhodnost přístupu, který je orientovaný na komunikační záměr a jazykový projev v konkrétním kontextu, upozorňuje i současná stylistická teorie. Autoři *Stylistiky mluvené a psané češtiny* výslovně zdůrazňují, že se v jejich pojetí více než „stylové" normy uplatňují normy komunikační, což implikuje rozvíjení schopnosti žáků volit prostředky vyjadřování v závislosti na slohovém postupu a situaci, nikoli pouze podle žánrové normy útvaru (Hoffmannová et al., 2016, s. 37). Vyšší důraz na slohové postupy by vnesl do výuky komunikační a slohové výchovy strategičnost, (stylizační) svobodu a praktickou upotřebitelnost, čímž by ji zároveň propojil s hlubším smyslem, trvalejším efektem a univerzální aplikovatelností. Žáci si ve škole sice často osvojují teoretické znalosti o slohových postupech, avšak ty nejsou systematicky propojeny s praktickou aplikací. Na rozdíl od slohového útvaru, který představuje konkrétní realizaci, naplnění a uskutečnění textu, slohový postup funguje jako metoda, strategie či způsob organizace sdělení, který ale mluvčího/pisatele předem nesvazuje do konkretizovaných ustálených komunikačních forem. Posílení role slohových postupů nad slohovými útvary by lépe odpovídalo primární komunikační potřebě ve funkci vzdělávání. Důraz na metodičnost a procesy namísto pouhého zaměření na výsledný produkt by mohl pomoci překonat přetrvávající nerétorickou tradici našeho školství, která je v současné výuce na základních (ale i středních školách) stále patrná. Jedním ze základních úkolů školy zůstává rozvíjet schopnost žáků plynule a souvisle se vyjadřovat v mluvené i psané podobě. Přesto žáci nejenže ve výuce stále málo mluví (Čechová, 1998, s. 42), ale také jen zřídka skutečně komunikují – tedy aktivně produkují vlastní mluvené či psané projevy. Tento problém se navíc na druhém stupni základní školy a na střední škole dále prohlubuje.[9] Je

[9] Negativní trend potvrzují zjištění z dlouhodobého monitoringu výuky na vybraných základních a středních školách v Jihočeském kraji. Katedra Slovanských jazyků a literatur, Oddělení českého jazyka a literatury PF JU v Českých Budějovicích monitoruje systematicky výuku slohu na vybraných fakultních školách od roku 2005 (výstupy např. k moderní výuce českého jazyka a literatury (2007), K výuce stylistiky na střední škole (2008), Akční výzkum na školách: čtenářské strategie na školách v Jihočeském kraji (2020), Český jazyk na základní škole a víceletém gymnáziu (2023).

proto nezbytné, aby žáci dokázali slohové postupy nejen teoreticky ovládnout, ale také se mezi nimi plynule orientovat a efektivně je využívat při produkci a recepci textů. Dlouhodobým cílem slohové výuky by mělo být, aby žáci vnímali slohové postupy jako přirozenou součást reálné komunikace, nikoliv jako izolovanou školní disciplínu. Komunikační a slohová výuka by měla žáky směřovat k produkci textů určených skutečnému publiku, nikoli pouze učiteli, jehož úkolem je hodnotit písemné práce plnící školní zadání. Takový přístup vede žáky k uvědomělé práci s adresátem a k respektování všech relevantních stylotvorných faktorů, čímž se eliminuje riziko mechanického přístupu. Mechanická produkce slohových útvarů totiž často vyplývá z jejich vnímání jako pouhé povinnosti, nikoliv jako smysluplné komunikační činnosti. Typickým příkladem je formalizovaná a ve školním prostředí často rigidně uplatňovaná univerzální osnova (úvod – stať – závěr), která mnohdy vede k stereotypní a povrchní textové produkci.

Práce se slohovými postupy – chápanými jako obecné způsoby tematizace a organizace sdělení – přináší z hlediska didaktiky několik podstatných předností. (1) Slohový postup odpovídá reálnému procesu tvorby komunikátu: mluvčí či pisatel si nejprve uvědomuje komunikační záměr a teprve následně volí způsob výstavby, zatímco konkrétní podoba textu (slohový útvar) je až výslednou fází. Výuka vycházející ze slohových postupů tak více reflektuje přirozený mechanismus jazykového vyjadřování. (2) Slohové postupy nejsou vázány na jediný útvar ani žánr a mohou být aplikovány napříč textovými typy. Tato univerzalita umožňuje variabilitu zadání, rozvoj transferu a flexibilní adaptaci k vývojovým potřebám žáka. (3) Práce se slohovými postupy navíc stimuluje samostatné myšlení, tvořivost a jazykovou flexibilitu: žák není svázán rigidní strukturou, ale hledá optimální způsob organizace sdělení. Takto pojatá výuka odpovídá požadavkům na jazykovou produkci v autentických komunikačních situacích a současně rozvíjí individuální i tvůrčí potenciál žáků. Z didaktického hlediska se navíc jeví jako vhodná i díky snadnější integraci s tematickými celky, kompatibilitě s formativním hodnocením a potenciálu mezioborových přesahů.

Posílení pozice slohových postupů oproti slohovým útvarům umožní konkrétně vnést do výuky komunikační a slohové výchovy na ZŠ: 1) autenticitu a flexibilitu (žáci začnou přirozeně vyjadřovat své myšlenky a přirozeně kombinovat různé styly psaní, protože nebudou svázáni formálními pravidly; jejich texty budou působit autentičtěji a osobitěji), 2) praktičnost a upotřebitelnost (žáci se učí efektivní komunikaci v reálných situacích; komunikace přestává být formální, svázaná jen se školou, ale stává se nástrojem dorozumění), 3) podporu kritického myšlení (žáci se učí přemýšlet o tom, jak komunikují; pozornost je přesunuta od mechanického dodržování předepsané šablony konkrétního slohového útvaru k dovednostem, vlastnímu záměru a cíli komunikátu), 4) zjednodušení výuky (učení slohových postupů odstraňuje zmatek

spojený s přesnými definicemi jednotlivých slohových útvarů; žáci se soustředí na to, co chtějí sdělit, a ne na to, do jaké kategorie jejich text zapadá). Slohové postupy oproti slohovým útvarům pomáhají rozvíjet komunikační dovednosti, které jsou přímo použitelné v praxi a podporují kreativitu i osobitost dikce. Výsledky tak potvrzují napětí mezi kurikulárním rámcem a reálnou pedagogickou praxí.

5 Závěr

Cílem studie bylo analyzovat postavení komunikační a slohové výchovy, a zejména slohových postupů, v kurikulární dokumentaci a v pedagogické praxi základních škol, jak ji reprezentuje analýza vybraných učebnicových řad. Analýza ukázala, že komunikační a slohová výchova je v učebnicích kvantitativně i obsahově upozaděna ve prospěch jazykové složky a že její výuka je redukována především na pragmatický nácvik souboru slohových útvarů.

Z interpretace zjištění vyplývá, že tento přístup omezuje systematický rozvoj plynulého a souvislého vyjadřování žáků. Přestože kurikulární dokumenty – zejména v revidované podobě RVP ZV – akcentují procesy produkce komunikátu a rozvoj čtenářské a pisatelské gramotnosti, učebnicová praxe tento záměr plně nereflektuje. Slohové postupy jsou žákům zpravidla předkládány pouze na teoretické úrovni a nejsou důsledně integrovány do praktické výuky jako strategie textové produkce.

Z didaktického hlediska lze za klíčový považovat posun od mechanického nácviku izolovaných slohových útvarů k výuce orientované na slohové postupy jako na obecné způsoby tematizace a organizace sdělení. Takový přístup lépe odpovídá přirozenému procesu tvorby komunikátu, podporuje transfer dovedností napříč textovými typy a vytváří prostor pro funkční, flexibilní a autentickou komunikaci. Posílení role slohových postupů ve výuce by tak mohlo přispět nejen ke zkvalitnění komunikační a slohové výchovy na základní škole, ale i k naplnění cílů současných kurikulárních revizí.

BIBLIOGRAFIE

I. Učebnice

Krausová, Z., & Teršová, R. (2003). *Český jazyk 6: Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Fraus.

Krausová, Z., & Teršová, R. (2008). *Český jazyk 7: Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Fraus.

Krausová, Z., & Pašková, M. (2009). *Český jazyk 8: Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Fraus.
Krausová, Z., Pašková, M., Vaňková, J., Růžička, P., Chýlová, H., & Prošek, M. (2021). *Český jazyk 9: Hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia (Nová generace)*. Fraus.
Křivancová, M., Nováková, J. M., Pavlíčková, A., Hanusová, P., Pyszková, P., Dedek, O., Nekvidová, M., Duffková, H., Košulicová, P., & Fenclová, M. (2017). *Hravá čeština pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Taktik International.
Kvačková, J., Jindrová, L., Laicmanová, A., Mrázková, L., & Sekotová, Z. (2018). *Český jazyk 7* (4. vyd.). Nová škola.
Kvačková, J., Bičanová, L., Jindrová, L., & Mrázková, L. (2020). *Český jazyk 8* (4. vyd.). Nová škola.
Kvačková, J., Bičanová, L., & Mrázková, L. (2018). *Český jazyk 9* (2. vyd.). Nová škola.
Miksová, E., & Hájková, J. (2020). *Český jazyk 6* (6. vyd.). Nová škola.
Nováková, J., Křivancová, M., Pavlíčková, A., Hanusová, P., Pyszková, P., Dedek, O., Pospíchalová, Š., Nekvidová, M., Pelešková, J., Duffková, H., Košulicová, P., & Fenclová, M. (2017). *Hravá čeština pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Taktik International.
Pavlíčková, A., Křivancová, M., Hudecová, G., Báchorová, A., Pavlíčková, L., Mrázková, V., Aberlová, J., Veber, T., & Hanusová, J. (2017). *Hravá čeština pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Taktik International.
Pavlíčková, A., Michálková, N., Hudecová, G., Báchorová, A., Abrahámová, J., Hanusová, J., Fajkusová, D., & Dohnalová, E. (2017). *Hravá čeština pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Taktik International.

II. Odborná literatura

Cvrček, V., Laubeová, Z., Lukeš, D., Poukarová, P., Řehořková, A., & Zasina, A. J. (2020). *Registry v češtině*. NLN.
Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. ISV.
Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Bětáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT.
Hoffmannová, J., Homoláč, J., Chvalovská, E., Jílková, L., Kaderka, P., Mareš, P., & Mrázková, K. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Academia.
Horecký, J. (1988). Argumentačný text. *Kultúra slova, 22*(3), 65–71.
Hubáček, J., Jandová, E., & Svobodová, J. (2002). *Čeština pro učitele* (3. vyd.). Vade Mecum Bohemiae.

Krčmová, M. (2017). Slohový postup. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. https://www.czechency.org/slovnik/SLOHOVÝ%20POSTUP
Mareš, J., Beran, J., Třeštíková, L., & Horáčková, D. (2023). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023–2027*. MŠMT.
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*. https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*. https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/
Mistrík, J. (1997). *Štylistika* (3. vyd.). SPN.
Schacherl, M. (2007). K moderní výuce českého jazyka a literatury. In D. Bína & M. Zelenka (Eds.), *Od teorie jazyka k praxi komunikace II*. PF JU, 257–258.
Schacherl, M. (2008). K výuce stylistiky na střední škole. In M. Schacherl (Ed.), *K moderní výuce českého jazyka a literatury*. Gymnázium Vodňany, 257–258.
Schacherl, M. (2023). Slohové postupy na prvním stupni základní školy. *Lingua Viva, 19*(36), 15–26.
Schacherl, M. (2025). Slohové postupy na druhém stupni základní školy. *Lingua Viva, 21*(41), 28–44.
Světlá, J. (2002). Návod jako slohový postup a typ textu. *Naše řeč, 85*(3), 119–129.
Svoboda, K. (1965). *Metodika vyučování českému jazyku a slohu: Na školách 2. cyklu*. SPN.
Svoboda, K. (1977). *Didaktika českého jazyka a slohu*. SPN.

AUTHOR

doc. PhDr. Martin Schacherl, Ph.D. is Associate Professor (*docent*) at the University of South Bohemia in České Budějovice, Faculty of Education. A Bohemist and linguist, his research focuses on literary theory and interpretation as well as linguistic stylistics. He is the author of three monographs: *Zeyer vypravěč* (2013), a stylistic study of the prose works of Julius Zeyer; *Some Tendencies in Contemporary Scientific Texts: The Changing Style of Present-Day Theoretical Discourse Written in Czech* (2018), examining stylistic shifts in current Czech academic writing; and *Dvanáct Zeyerovských zastavení* (2025), his most recent contribution to Zeyer scholarship. His work spans literary

stylistics, the analysis of contemporary scientific discourse, and the intersection of language and literary form.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra slovanských jazyků a literatur, Oddělení českého jazyka
Jeronýmova 10,
CZ-371 15 České Budějovice
E-mail: schacherl@pf.jcu.cz

UMĚLECKÝ LITERÁRNÍ TEXT PRO DĚTI M. DRUONA JAKO PROSTŘEDEK ŠKOLNÍ EDUKACE A VOLNOČASOVÉ VÝCHOVY PRO UDRŽITELNÝ ROZVOJ

Helena Zbudilová

M. Druon's Artistic Literary Text for Children as a Means of School Education and Leisure Education for Sustainable Development

ABSTRACT

The study examines the work of M. Druon to highlight the relevance of education for a sustainable environment as an essential part of school education and leisure activities. Education for sustainability emphasizes not only knowledge, skills, and abilities, but above all attitudes and values, and should be a part of lifelong learning. The text explores how literature for children and young people can contribute systematically to the cultivation of readers, developing their reading skills, sensitivity to environmental and social issues, and critical thinking. Grounded in the concept of sustainability as ethical education, Druon's artistic text helps readers better understand themselves and the rapidly changing world around them.

KEYWORDS

education for sustainable development, school education, leisure-time education, literature for children and young people, working with literary texts, Maurice Druon

1 Úvod

Globální problémy světa 21. století se dnes stávají stále naléhavějšími. Zabývá se jimi celá řada mezinárodních a národních iniciativ a institucí, vycházejících ze vnímání těchto problémů v širších souvislostech (přírodních, sociálních, ekologických, politických, historických). Jedná se o problémy environmentální, sociální a ekonomické, které jsou vždy úzce provázány (např. znečištěné ovzduší, oteplování, hladomor, nedostatek vody, hromadění odpadu,

nadměrné čerpání nerostných zdrojů, války a jejich dopady…). Smil (2023) uvádí, že „ze všech rizik, kterým čelíme, je globální změna klimatu tím, co musíme řešit nejnaléhavěji a nejefektivněji" (s. 291). Je evidentní, že výchovu a vzdělávání 21. století bude třeba soustavně navracet jejímu původnímu rozměru – dimenzi utváření hodnotových a životních postojů, rozvoje lidskosti a angažovanosti člověka. Dle současné literární vědkyně Felski (2025) patří mezi nejúspěšnější výzkumné úkoly v oblasti literatury v rámci Evropské unie projekty, jež vycházejí z interdisciplinárních východisek a přesahů se zaměřením na globální ekologická témata, politické krize a kulturní otázky. Cílem příspěvku je z teoretické i praktické perspektivy přiblížit aktuální problematiku vzdělávání pro udržitelnost prostředí, kterou chápeme jako integrální součást školního vzdělávání i výchovy ve volném čase, resp. celoživotního učení. Prostřednictvím práce s vhodně zvoleným literárním textem, určeným (nejen) dětem a mládeži, lze podporovat rozvoj charakterových a hodnotových kompetencí žáků a studentů, jež jsou klíčové pro jejich současné i budoucí rozhodování a občanskou participaci, a to nejen v oblasti environmentální udržitelnosti.

2 Metodika

Metodologický rámec studie je založen na kombinaci analýzy a komparace klíčových teoretických zdrojů a odborných stanovisek, které slouží k ukotvení sledované problematiky v českém i zahraničním kontextu. Tento přístup je doplněn o detailní rozbor konkrétního literárního díla, návrhy aktivit zaměřených na práci s tímto literárním textem a soubor metodických a didaktických doporučení pro jejich implementaci, včetně možností mezipředmětového propojování vzdělávacích oblastí.

V následující části studie nazvané *Analýza a výsledky* vycházíme ze závazných strategických dokumentů aktuálně platných pro oblast vzdělávání v kontextu environmentální udržitelnosti na úrovni Evropské unie i České republiky. Dále reflektujeme odborné přístupy významných představitelů filozofie (Šmajs), pedagogiky (Freire, Krajhanzl), psychologie (Gardner), literární vědy (Felski, Mocná) a literatury pro děti a mládež (Chmelíková, Hník, Holejšová-Genčiová, Šubrtová, Urbanová). S ohledem na zaměření studie je následně provedena detailní analýza vybraného literárního díla *Křístek se zelenými prsty* francouzského autora M. Druona, doplněná o interpretaci a řadu prakticky orientovaných doporučení pro aplikaci.

3 Analýza a výsledky

V rámci trvale udržitelného rozvoje bychom se měli zaměřit především na oblast vzdělávání k udržitelnému rozvoji (VUR), které patří dlouhodobě mezi hlavní priority OSN. Např. v roce 2022 Evropská komise uveřejnila podpůrný program pro vzdělávání v oblasti environmentální udržitelnosti jako jednu z priorit evropského vzdělávání. Environmentální výchova (dříve označována jako výchova ekologická) tvoří ucelený výchovný směr spjatý svými počátky s 18. stoletím. Již od svého vzniku se zaměřuje na tři oblasti: výchovu o životním prostředí, výchovu v životním prostředí a výchovu pro životní prostředí. V efektivním školním i volnočasovém výchovném proenvironmentálním působení se mají prolínat všechny tři roviny: rovina poznatková přes zkušenostní (a estetickou) po rovinu zdůrazňující etickou dimenzi. V rámci ekogramotnosti bychom tedy měli jedince vychovávat ke kritickému náhledu, rozvíjet jeho emocionální gramotnost, proenvironmentální myšlení a chování. Vlastní realita výchovné práce je však složitější. Kontakt s přírodou, který zažívají dnešní děti, není totiž dostatečně autentický. Je to dáno do jisté míry i tím, že díky snadno dosažitelnému virtuálnímu světu příroda nepředstavuje v životě dětí žádnou konkurenci.

V českém prostředí je environmentální výchova považována za významnou součást vzdělávacího systému. Je ukotvena ve *Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty na léta 2026-2035* (MŽP, 2016). Hlavním cílem EVVO je rozvoj kompetencí potřebných pro environmentálně odpovědné jednání, tj. jednání, které je v dané situaci a daných možnostech co nejpříznivější pro současný i budoucí stav životního prostředí. Jedná se o odpovědné osobní, občanské a profesní jednání, týkající se zacházení s přírodou a přírodními zdroji, spotřebitelského chování a aktivního ovlivňování svého okolí s využitím demokratických procesů a právních prostředků. Program EVVO usiluje o rozvoj kompetencí pro environmentálně odpovědné jednání v následujících oblastech: vztah k přírodě; vztah k místu; ekologické děje a zákonitosti; environmentální problémy a konflikty; připravenost jednat ve prospěch ŽP (s. 5).

Environmentální vzdělávání je přítomno na všech stupních a typech škol. V rámci aktualizace *RVP PV* ho nalezneme ve vzdělávací oblasti Dítě a svět (Poznávání světa a příroda; ŽP a jeho ochrana; Bezpečné chování), úzce provázané s klíčovou kompetencí k občanství a udržitelnosti. Nové pojetí *RVP ZV* přináší zařazení tématu do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro 1. stupeň (v rámci šesti okruhů) a Člověk a společnost pro 2. stupeň ZŠ (tři okruhy Výchovy k občanství). K úzkému provázání dochází díky průřezovému tématu Udržitelné prostředí, jehož očekávané výsledky učení jsou pro 1. a 2. stupeň ZŠ rozdílné. V 5. ročníku jsou formulovány tři praktické výstupy: žák navrhne, jak by v budoucnosti mělo vypadat místo, kde žije, a jak by takový vývoj mohl podpořit; naplánuje a uskuteční se spolužáky opatření zaměřená na posílení

udržitelnosti ve škole, obci či okolní krajině; vyhodnotí, jaké dopady má jeho chování na udržitelný život, a navrhne, v jakých oblastech by mohl dosáhnout zlepšení situace). Pro 9. ročník jsou výstupy koncipovány takto: vyhledá příklady, kdy lidské zásahy do prostředí přinesly původně nepředvídané důsledky, a vysvětlí, jak je možné se z daných příkladů do budoucna poučit; prozkoumá a vysvětlí provázanost mezi klimatickou změnou, vlastním životním stylem, životem společnosti a ekonomickou činností; vybírá, plánuje, realizuje a vyhodnotí společně se spolužáky nebo dalšími lidmi opatření potřebná pro posílení udržitelnosti v místní komunitě či ve světě. Nosným provazujícím prvkem environmentálního vzdělávání je klíčová kompetence k občanství a udržitelnost (KOB), která zahrnuje znalosti, schopnosti a dovednosti jednat jako zodpovědný občan a obyvatel obce, země, regionu a planety, a plnohodnotně se tak podílet na občanském životě a péči o udržitelnost světa. K tomu patří i schopnost hledat a poznávat výzvy současného světa tak, aby společnost a svět fungovaly lépe (prioritami je zaměření na posilování demokracie a udržitelnost). Tyto kompetence se formují prostřednictvím prožitku a zkušenosti. Žáci prakticky uplatňují především dovednosti a průběžně rozvíjené postoje a uvědomované hodnoty. NPI (2025) klade důraz na to, že se žáci učí vycházet z komunitního, společenského a environmentálního kontextu (ve skupině či ve třídě, lokálně ve škole či komunitě, ale i globálně v širším světě). Podle revidovaných verzí je kladen důraz na nadoborový přístup ke vzdělávání, který umožňuje žákům porozumět světu v širších souvislostech a vzájemné provázanosti. Vzdělávání pro udržitelnost je součástí dalších dosud platných kurikulárních dokumentů (např. RVP G a RVP SOV).

Význam environmentální výchovy je dále zdůrazněn ve *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (MŠMT, 2019). Tematická zpráva ČŠI (2020) s názvem *Environmentální výchova na základních školách ve školním roce 2019/2020* přinesla překvapivé závěry o soudobém environmentálním vzdělávání. Doubrava (2020) poukazuje na to, že z inspekčního šetření vyplývá, že pouze necelá pětina oslovených základních škol (šetření bylo provedeno na 650 školách – účastnili se učitelé, žáci 6., 8. a 9. ročníku) považuje environmentální výchovu za jednu ze svých priorit a více než třetina respondentů se s významem této výchovy absolutně neztotožňuje. Šetření dále prokázalo, že v oblasti znalostí i zájmu o problematiku dosáhli žáci osmého ročníku výsledků horších (v průměru 53 %), než byla expertně stanovená hodnota. Téměř pětina testovaných žáků se nedostala přes hranici 40 %. Nejhůře si žáci vedli při řešení úloh zaměřených na správné postupy vedoucí k dosažení energetických úspor v domácnosti, a to i ve vztahu k omezování produkce skleníkových plynů. Další problematickou oblastí se ukázala znalost optimálních opatření vhodných pro zmírňování dopadů lidské činnosti na životní prostředí, například s ohledem na půdní fond či při hospodaření s vodou (s. 77). Z tematického hlediska je ve školách věnována pozornost především základním znalostním konceptům

ekologie a problematice ekologicky šetrného chování člověka včetně specifikace globálních problémů; méně často se výuka zaměřuje na problematiku místních a regionálních ekologických problémů. Ze zjištění dále vyplývá, že školy témata environmentální výchovy realizují výhradně prostřednictvím projektové výuky a aktivizujících metod. Výuka přímo v přírodním prostředí je školami využívána jen omezeně, i když spolupráce s různými organizacemi, externími subjekty, např. správami národních parků nebo chráněných krajinných oblastí (CHKO) je navýsost prospěšná a přínosná. Zájmový klub či kroužek environmentální výchovy byl zaznamenán na přibližně třetině hodnocených škol, přičemž žáci navštěvující takový klub či kroužek dosáhli v testu hodnocených témat environmentální výchovy logicky významně lepšího výsledku (s. 12). Jako inspiraci pedagogům lze doporučit publikaci Turčové a Bartůňka s názvem *Vzdělávací a zážitkové programy výchovy v přírodě* (2023). Jedná se o ucelený pohled na teorii výchovy v přírodě a její přesah do vzdělávacích a zážitkových programů mimo učebny a třídy včetně řady praktických námětů.

V doporučení pro školy Turčová a Bartůněk kladou důraz na rozšíření aktivizujících metod výuky (např. badatelskou, projektově orientovanou výuku, či výuku v přírodním prostředí) a výuku v širších souvislostech; posilování environmentálního vzdělávání v oblastech, které se zaměřují na získávání kompetencí žáků potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život (jedná se např. o participaci na projektech pro pomoc obci, přírodě, komunitě; řešení místních problémů a konfliktů apod.); zapojení žáků do aktivit environmentálně zaměřeného školního klubu či kroužku na školách; aktivní využívání venkovního prostředí (školní zahrady, přírodní učebny, bezprostředního okolí školy (lesů, luk apod.) a realizace vícedenních školních akcí konaných v přírodě (s. 40).

Psycholog H. Gardner, autor teorie mnohočetné inteligence, ve svém díle *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1986, česky 1999) definoval osm druhů inteligence (lingvistickou, logicko-matematickou, vizuálně-prostorovou, pohybovou, hudební, interpersonální, intrapersonální). Jako poslední v pořadí zmínil tzv. přírodní/naturalistickou inteligenci (naturalistic intelligence). Spekuloval o devátém typu, tzv. existenciální inteligenci. Přírodní inteligenci popsal v roce 1998 jako schopnost vnímat změny v přírodě, schopnost zvýšené citlivosti k percepci přírodních jevů, schopnost komunikovat s přírodou a učit se vnímat správně souvislosti v živé a neživé přírodě (s. 113). Jedinec s rozvinutou přírodní inteligencí pociťuje silné pouto k přírodě a jedná v souladu s ní. Napomáhá tomu nejen osobní pobyt v přírodě, pomoc při chovu zvířat a pěstování rostlin, ale i sledování literatury a filmů s přírodovědnou tematikou. Oblast umělecké literatury pro děti a mládež může díky bohaté žánrové a tematické pestrosti významnou měrou přispívat k environmentální výchově jedince a společnosti. Skrze umělecký text s environmentální tematikou

se dostává do výchovy a vzdělávání akcent na toleranci, empatii a zodpovědnost, lze dosahovat zvnitřnění hodnot a rozvíjet kritické myšlení.

Filozof Šmajs (2003), který se dlouhodobě zabývá problematikou globální ekologické krize, je autorem filozofického konceptu evoluční ontologie. Podstatou soudobé krize je opozice dvou ontických řádů – řádu kultury a řádu přírody. Nejde o systémový rozpor člověka a přírody, nýbrž o konflikt člověkem vytvářené umělé kultury s přirozeně vzniklou přírodou. Proti ní se kultura obrátila a ohrožuje tak i samotného člověka (s. 111–158). Autor doporučuje, aby se již od útlého dětství podporovalo vzdělávání zaměřené na biofilní obrat kultury a vychovávali se ekologicky odpovědní a aktivní občané, kteří budou schopní „rehabilitovat přírodu a pochopit odvozenosti a dočasnosti kultury, protože evoluční ontologie je nejvyšším racionálním patrem pochopení ekologického problému" (Šmajs, 2017, s. 9–10).

V oblasti pedagogiky a psychologie se s oblastí přírody setkáváme v rámci tzv. zelené pedagogiky (ekopedagogiky) či ekopsychologie. Zelená pedagogika představuje proud filozofie výchovy, jenž vychází ze spojení humanistických tradic se sociálními vědami, a chápe lidskou bytost metaforicky jako semínko nebo rostlinu, která ve svém nitru obsahuje vše k tomu, aby se mohla rozvíjet. Psycholožka H. Freire (2011) ji v rámci svého zájmu o filozofii definuje jako „koncepční a metodologický rámec vytvořený k tomu, aby nás doprovázel v procesu navazování vztahu se Zemí" (s. 2). Podstata zelené pedagogiky spočívá v procesu doprovázení a společného učení, při němž dochází k rozvoji nejen oblasti intelektuální, tělesné (pohybové), emocionální, sociální, ale i duchovní. Ekopedagogika rozvíjí další lidské schopnosti: intuici, emoce, vnímavost, empatii, zodpovědnost aj. Kontakt s přírodou je navíc terapeuticky přínosný.

Odborníci doporučují začínat s rozvojem skutečného ekologického vědomí založeného na emocionálním prožitku již v dětství, nejlépe ve věku 3–6 let. Podle Krajhanzla (2023) vztah k přírodě a životnímu prostředí začíná ještě před narozením dítěte. Nedoporučuje tedy během práce s dětmi z 1. stupně ZŠ řešit globální environmentální tragédie, naopak je dle něho potřeba zaměřit se na řešení místního ekologického problému, rozvíjet dětskou empatii, vědomí odpovědnosti za svěřeného tvora či rostlinu, realizovat pobyty venku a dítě adaptovat na přírodní prostředí a ponechávat mu prostor pro spontánní poznávání přírody. Na 2. stupni ZŠ doporučuje poukazovat na místní ekologické vazby, používat práci s příběhy a metaforami vzbuzujícími emoce, metody zážitkové pedagogiky a postupy tzv. terapie dobrodružstvím. Veškeré tyto aktivity budou ve svém výsledku pozitivně ovlivňovat dětské proenvironmentální chování. V případě adolescentů dochází k chápání globálních problémů v širších souvislostech a někteří se stávají dokonce aktivními spolupracovníky neziskových organizací. Pro jejich věkovou kategorii doporučuje využívání simulačních her a diskusí o článcích, knihách a dokumentech (s. 8–11, 17).

V oblasti literatury pro děti a mládež s environmentální tematikou můžeme nalézt řadu původních českých i zahraničních knižních titulů vhodných pro jednotlivé věkové kategorie. Umělecké texty jako nositelé výchovných momentů mohou zprostředkovávat osobní, sociální či mravní hodnoty. S. Urbanová (2022, s. 72) uvádí, že poslední dvě desetiletí ekoliterární díla současné české a překladové literatury pro děti a mládež nabízejí pestrou paletu žánrových a stylových modů od autorské pohádky přes bohatě ilustrované či přímo obrázkové knihy až po antiutopii. Ve své studii se autorka pokusila o kategorizaci současné literatury pro děti a mládež, jež se zabývá ekologickou problematikou. Dospívá k závěru, že v literatuře pro děti a mládež ve vztahu k ekoliteratuře převažuje faktuální přístup, což znamená, že díla většinou reprezentují populárně-vědeckou větev, eventuálně umělecko-publicistickou, méně častá je podoba novely nebo románu. Mnohdy je v dílech přítomna životní filozofie autora (či biofilie). Nositelem ekologických ideí bývá hlavní postava – člověk nebo zvíře – ve vztahových situacích a dramatech, která reagují na konkrétní svět s aktuálními problémy, jako jsou klimatické změny a důsledky znečištění planety, destrukce biotopů, vymírání ohrožených druhů zvířat… (s. 71 a 79). Šubrtová (2022) se zabývá interpretacemi děl současné české literatury pro děti a mládež s environmentální tematikou (Pilátová: *Bába Bedla*; Stehlíková: *Mojenka*), v nichž empatie a symbióza zastávají důležitou axiologickou, formativní a emocionální funkci. Autorka si klade otázku, zda se v rámci intencionální literatury pro děti a mládež nerozvíjí nový genologický subtyp tzv. ekoliteratury, která není definována použitými kompozičními postupy a prostředky, ale tím, jak představuje teoretický koncept přírody, kultury a člověka na základě seznámení s ontickým konfliktem kultury s přírodou (s. 9). Cesta poznání skrze kvalitní dětskou knihu znamená setkávání se svébytným artefaktem, který zahrnuje estetické, etické a edukativní roviny.

Orientace v ekologicky zaměřené literatuře pro děti a mládež je z hlediska žánrového komplikovanější. Lze sice nalézt díla žánrově čistě spadající do oblasti populárně naučné či beletristické, avšak řada děl nese stopy obojího – populárně naučné zaměření a fiktivní příběhy. Tento článek se zaměřuje na výrazné literární dílo, u něhož Šotolová (2022) upřesňuje, že ve Francii dlouho patřilo k velmi známým, až referenčním textům pro děti. Knížka se dočkala i několika divadelních a filmových adaptací, vyšla v převyprávění v podobě komiksu, pracuje se s ní ve škole. Jedná se o titul *Křístek se zelenými prsty* francouzského spisovatele Maurice Druona (1918-2009), který se proslavil nejen jako autor historických románů, dramatik a esejista, ale i jako aktivní politik. Během 2. světové války se zapojil do odboje proti nacistickým okupantům; byl spoluautorem textu slavné hymny francouzského odboje. Jak uvádí *Slovník francouzsky píšících spisovatelů* (2002): „Jeho kritický a přitom dramaticky komponovaný pohled na společnost a dějiny souvisí jak s jeho literárním a politologickým vzděláním, tak s válečnými událostmi, v jejichž víru se

jako mladík ocitl" (s. 242). V roce 1966 se stal členem Francouzské akademie a v letech 1973-1974 působil jako ministr kultury. Vynikl společensky kritickou trilogií *Les grandes familles* (1948-51, *Burziáni*, č. 1963). Jeho nejslavnějším dílem je historický cyklus *Prokletí králové*. Českého překladu se tato série románů dočkala v roce 1992, kdy byly Alenou Pokovou přeloženy první tři díly románu z francouzských dějin 14. století a vydány nakladatelstvím Naše vojsko. Série nebyla překladově dokončena. Kompletní románová sedmidílná sada v překladu Dany Melanové byla vydána v letech 2005-2008 nakladatelstvím Talpress.

Román *Křístek se zelenými prsty* (*Tistou les pouces verts*; 1957) reprezentuje veškerou Druonovu tvorbu pro děti a mládež. Rok po vydání ve Francii byl román přeložen do angličtiny (*Tistou of the Green Thumbs*, 1958; *Tistou: The Boy with Green Thumbs*, 2012); dále např. ve Španělsku ho vydalo nakladatelství Juventud poprvé v roce 1987 (*Tistú, el de los pulgares verdes*). Překladu do češtiny se román dočkal až v roce 2022. Český překlad Jakuba Hlaváčka doprovodila působivými ilustracemi Zdenka Krejčová.

Jedná se o klasické dílo literatury pro děti a mládež, které vyniká nápaditým příběhem a hlubokým filozofickým podtextem. Vtipný a kouzelný příběh o malém zahradníkovi bývá řazen na roveň *Malému princi* (1943) od A. de Saint-Exupériho a Gionově knize *Muž, který sázel stromy* (1953). M. Druon své dílo pro děti napsal před sedmdesáti lety, ale čas mu vůbec neubírá na aktuálnosti vzhledem k tematice, kterou autor rozvíjí a podává ji formou blízkou dětským a dospívajícím (i dospělým) čtenářům. Učinil tak z příběhu malého Křístka dílo patřící do kánonu klasické literatury.

Příběh vypráví o chlapci jménem František Křtitel, zvaném Křístek, který se narodí do bohaté rodiny a má zvláštní dar – „zelené prsty", díky nimž vše, čeho se dotkne, rozkvete. Když se ukáže, že se nemůže učit ve škole, rodiče ho začnou vzdělávat „životem". Pod vedením zahradníka Dobrovouse objevuje svůj zázračný talent a využívá ho k šíření dobra – proměňuje vězení v květinový palác, uzdravuje nemocné a pomáhá chudým. Jeho květiny přinášejí mír i do světa zasaženého válkou, když zarostou zbraně a donutí lidi k uzavření míru. Křístkův otec zavře továrnu na děla a začne pěstovat květiny, čímž rozkvete celé město. Po smrti Dobrovouse Křístek zjišťuje, že květiny nemají moc nad smrtí, ale i přesto nepřestává věřit v sílu dobra a života. Nakonec vystoupá po žebříku z květin do nebe, odkud se už nevrátí – ukáže se, že byl andělem, poslaným na svět, aby lidem připomněl lásku, dobro, pokoj, spravedlnost a krásu života.

Tato poutavá a podnětná kniha v sobě nese širší nadčasové poselství. Výrazné environmentální téma zde autor prolíná s úvahami o tom, že změnou svého přístupu, postoje k životu, světu a jedinci dokážeme ovlivnit mnohé (dokonce i zastavit válku). V Druonově době toto dílo do jisté míry předběhlo současná environmentální hnutí, protože se snažilo zavést do dětské literatury

dosud nepříliš rozvíjené téma vztahu k životnímu prostředí, soucitu a hlubokého spojení s přírodou. Působivé vyprávění inspirovalo nejen čtenáře, ale i autory k tomu, aby environmentální témata začali vnímat jako velmi přínosná pro děti a mládež.

Dílo zasahuje nejen rovinu osobnostní, ale i sociální. Představuje myšlenku osobní angažovanosti (angažovaného občanství) vedoucího k ozdravení různých prostorů (znečištěného města, vězení nebo bojiště) a zdůraznění vnitřní hodnoty přírody. V díle je patrný také poválečný optimismus a naděje v lepší časy. Optimismus se propisuje i do oblasti mezilidských vztahů a vede k jejich pozitivním proměnám.

Postava Křístka je sice dětská, ale dospělá chováním a jednáním. Chlapec může představovat vzor pro mnohé dospělé jako postava silného charakteru; jednotlivce, který může a musí konat ve prospěch lidstva a lidskosti. Působí na čtenáře inspirativně: děti vede k tomu, aby se chovaly zodpovědně a vážily si rostlin a zeleně; dospívající či dospělé vybízí k tomu, aby v metafoře „zelených rukou pomáhajících přírodě" nalezli klíč k řešení složitých lidských problémů a dosažení harmonie. Zelené ruce nejen probouzejí k životu, ale i léčí. Morální a etické lekce, které Křístek uděluje, tak činí proto, aby předával poselství empatie a laskavosti. Křístek není tradičním akčním hrdinou příběhové prózy ze života dětí. Jeho cesta je introspektivní, tichá, nenásilná, empatická, ale funkční, proměňující. Je postavou, jejíž hrdinství spočívá v péči, lásce, dobru a tvořivosti. Odhaluje mnohdy cynické a rigidní myšlení a postoje některých postav, které mohou být pomocí rostlin „vyléčeny". Křístek je postavou s velkým srdcem, inspirativní postavou, která představuje harmoničtější a udržitelnější svět, o který musíme usilovat. Jeho nenásilné řešení problémů skrze empatii, dobro a lásku připomíná postavu *Momo* ze stejnojmenné knihy (1973) Michaela Endeho. Mnohdy až lyrický tón vyprávění je aluzí na poetické vyprávění *Stříbrák a já* (Platero y yo, 1914) španělského autora Juana Ramóna Jiméneze. Obě díla vedou k reflexi hlubších problémů a přináší moment zastavení a ztišení k rozjímání o dosavadním životě a přemýšlení nad možnou budoucnosti.

Způsob vyprávění je pro dětského čtenáře snadno pochopitelný a zapamatovatelný. Autor nenásilně a citlivě vštěpuje základní znalosti o vztahu jedince k přírodě a o vzájemné provázanosti lidského a environmentálního řádu. Zároveň vede k zamyšlení nad tím, jaká je šíře důsledků ekologických škod, jež mohou reálně nastat. Tempo vyprávění je místy pomalejší, takže působí kontemplativně, což umožňuje o významných místech v textu dostatečně přemýšlet. Příběh je vyprávěn s živou obrazností a mistrovským jazykem.

Text přispívá k rozvoji kritického myšlení. Otevírá totiž problematiku vážných společenských témat, jako jsou chudoba, válka nebo zločin a trest. Vyvolává otázky týkající se spravedlnosti, soucitu a empatie; de facto etiky lidského chování. Tato témata se mohou zdát pro dětského čtenáře příliš náročná,

ale díky danému uměleckému ztvárnění je tomu tak pouze na první pohled. Propojením fantazie s problémy reálného světa Druonův text ukazuje, že fikce může sloužit jako prostředek pro osobnostní a sociální rozvoj jedince, rozvoje jeho hodnot a postojů (nejen v oblasti environmentální výchovy), emocionální gramotnosti a kritického myšlení. Druonovo dílo je jistým přemostěním mezi pohádkovými příběhy pro děti a reflexivnějšími beletristickými díly. Křístkovy schopnosti jsou magické, kouzelné, ale výsledky jeho činností jsou reálné.

Zayhul Abedin ve studii „Maurice Druon's *Tistou* and his green thumbs: A leap from egophilia to ecophilia" (2022, s. 1) rozvíjí tezi, že román lze interpretovat jako přechod od egofilie (lásky k sobě samému) k ekofilii (lásce k přírodě). Jemně didaktický příběh můžeme vnímat jako moderní bajku s morálním ponaučením.

Podíváme-li se na dobu vzniku děl, ke kterým je Druonův román přirovnáván, dospíváme k následující chronologii: *Malý princ* vyšel poprvé v roce 1943; dílo *Muž, který sázel stromy* (vyšel nejprve časopisecky) v roce 1953 a Křístek v roce 1957. J. Šotolová shrnuje shody ve výše uvedených dílech takto: tematicky jsou si blízké nejen zaměřením na přírodní motivy. V popředí našeho vztahování se k přírodě – k rostlinám, zvířatům, potažmo i k lidem. A nápadně podobné je i to, jaký prostor v textech získávají laskavost, dobrý záměr lidského chování, snaha pochopit svět a jeho zarážející nesmyslnost, přičemž problematika zbrojení a válek už se pochopení příčí zcela (s. 2). Autorka recenze také zmiňuje, že dílo je nenápadně provázané s vírou. Jméno Tistou ve francouzštině odkazuje na domácí podobu jména Jean-Baptiste, tedy Jana Křtitele. Český překlad volí nově vytvořený ekvivalent, který do významu textu navýsost zapadá.

Druonův literární text může oslovit širokou paletu čtenářů. U žáků 1. stupně ZŠ můžeme rozvíjet sebepoznání a empatii díky aktivitě *Křístkovy „zelené prsty"*, kdy si děti obkreslí vlastní ruku a do každého prstu napíší nebo nakreslí, v čem jsou dobré a čím mohou pomáhat ostatním. V rámci reflexe se zamyslíme, co by se na světě změnilo, kdyby měl každý „zelené prsty". K propojení přírodovědy, prvouky s etickou výchovou dojde v aktivitě *Semínko dobra*, kdy budeme rozvíjet představivost a pochopení symbolu růstu (každý žák si zasadí své „semínko dobra", během týdne ho bude sledovat a zaznamenávat jeho růst psaním nebo kreslením a ke každému dni si připíše, co dobrého ten den vykonal). Rozvoj psaného projevu a fantazie můžeme podpořit aktivitou *Dopis Křístkovi*, kdy žáci napíší protagonistovi dopis, v němž se mohou na něco zeptat, poděkovat mu nebo napsat, jak by jeho květiny mohly pomáhat dnes (na Zemi, ve škole, v nemocnici) a dopisy můžeme vystavit na nástěnce. O šíření dobra může pojednávat aktivita nazvaná *Květinové město*, kdy budeme u žáků rozvíjet spolupráci, představivost a prostorovou orientaci. Cílem bude společně vytvořit město, které se proměnilo díky Křístkovým květinám (např. květinové domy, zastávky, hřiště, škola). Hodnotovou

a morální výchovu můžeme podpořit aktivitou *Květiny proti zlu*, kdy vyjdeme z citátu „Květiny zastavují zlo" a děti mají za úkol vymyslet a nakreslit „kouzelnou květinu", která odstraní nějaké zlo (např. závist, lenost, smutek, hádku). Poté svou květinu představí spolužákům a vysvětlí její účinek. Doporučujeme také dramatizaci příběhu – aktivitu *Křístek a Dobrovous.* Cílem aktivity, při níž žáci rozdělení do skupin zahrají krátkou scénu ze setkání Křístka a zahradníka Dobrovouse, je rozvoj řeči, schopnosti naslouchat, empatie a spolupráce. Žáci mohou vymyslet vlastní dialog nebo improvizovat. V rámci reflexe budeme zjišťovat, jaké pocity postavy zažívaly a co to znamená v přeneseném smyslu „mít zelené prsty". Pro pochopení závěru příběhu a smyslu přátelství doporučujeme aktivitu *Křístkův žebřík*, kdy žáci vytvoří z papíru malý žebřík a na každou příčku napíší nějaký dobrý skutek nebo lidskou vlastnost, která umožní stoupat po žebříku (např. pomoc, úsměv, laskavost, odvaha). V rámci reflexe lze diskutovat o tom, co to znamená „vystoupat výš" v životě. Poslední aktivitou jsou *Slova, která kvetou*, kterou budeme rozvíjet slovní zásobu, pozitivní jazyk, empatii, fantazii a sdílení. Žáci vytvoří kartičky s květinami – napíší na kartičku slovo, které podle nich „kvete" (působí hezky a potěší druhé, např. děkuji, mám tě rád/a) a domalují obrázek. Kartičky pak ostatním představí a můžeme je vyvěsit na nástěnku jako Křístkovu květinovou zahradu/louku.

Pro práci se staršími věkovými kategoriemi (mládež, dospělí či senioři) doporučujeme používat vybrané citáty z díla. Po provedení každé aktivity vždy následuje sdílení a společná reflexe. Např. citát „Zelené prsty jsou neviditelné. Je to pod kůží, říká se tomu skrytý talent" (Druon, 2022, s. 39) může sloužit jako podnět pro rozvoj představivosti, empatie a sebereflexi: žáci mají za úkol napsat nebo nakreslit, jaký „neviditelný talent" by chtěl/a mít a jak by ho využil/a pro dobro ostatních. Následuje sdílení a společná reflexe. Pro podporu tvořivého psaní a symbolického myšlení lze využít citát „Semínka se totiž nacházejí všude… Často umírají zapadlá mezi dvěma kameny, aniž by se mohla proměnit v květiny" (s. 39). Cílem bude vymyslet krátkou bajku nebo pohádku o semínku, které se nevzdalo a nakonec vyrostlo. Citát „Křístka napadlo, že válka je ten největší a nejhorší nepořádek, jaký se může na světě objevit" (s. 94) umožní rozvoj kritického myšlení a hodnotových postojů skrze diskuzi ve dvojicích na otázky: Jaký „nepořádek" na světě bys chtěl/a uklidit? Co bys potřeboval/a, aby se to podařilo? Citát „Země se nedobývají růžemi a o vážné věci se nikdy nevedly květinové bitvy" (s. 114) může sloužit k rozvoji tvůrčího psaní, práci s ironií a kontrastem. Cílem bude napsat krátkou zprávu do novin z budoucnosti, která popisuje „první květinovou bitvu" v historii (její příčiny, průběh, výsledek a dopady včetně vítěze). K rozvoji empatie, citového vnímání a etických hodnot by mohl posloužit citát „Zjistil, že smrt je jediné zlo, proti kterému květiny nic nezmůžou" (s. 136) v rámci aktivity zakončené „tichou" sebereflexí, která spočívá v sepsání

krátkého dopisu Křístkovi s radou, jak by mohl lidem pomáhat dál, i když už mezi nimi není. Výsledky této aktivity zaměřené na pomoc s vyrovnáním se se smrtí blízkého, neslouží k hromadnému sdílení, toto je ponecháno zcela na dobrovolnosti. Rozvoj výtvarné tvořivosti a symbolického vyjadřování můžeme vyzkoušet při aktivitě podle citátu „Křístek byl anděl!" (s. 145). Jde o výtvarnou aktivitu, při níž se kreslí nebo tvoří koláž na téma, jak by vypadal anděl dnešní doby. Následné sdílení a reflexe upřesní, jak by mohl dnes pomáhat lidem. Sebepoznání, sebereflexi a hodnotové uvažování můžeme podpořit aktivitou vycházející z citátu „Život je nejlepší škola" (s. 31). Cílem bude sestavit seznam věcí, které jsme se naučili mimo školu (co nás naučil život, rodina, kamarádi nebo příroda. Doporučujeme tvorbu individuálních myšlenkových map, následné sdílení a reflexi.

Myšlenková bohatost Druonova díla bezpochyby umožňuje úzké propojování vzdělávacích oblastí Jazyk a jazyková komunikace; Člověk a jeho svět; Člověk a společnost; Člověk a příroda; Umění a kultura; Člověk, jeho osobnost a svět práce. Lze doporučit i tandemovou výuku v rámci předmětů Český jazyk a literatura, Francouzský jazyk, Výchova k občanství (ZSV), Přírodopis s důrazem především na rozvoj klíčové kompetence osobnostní a sociální a kompetence k občanství a udržitelnosti (viz výše uvedené návrhy aktivit). Konkrétně se můžeme zaměřit na několik aktuálních problémů, např. *chudobu ve světě*, která je v Druonově románu zachycena popisem městské čtvrti:

> Ale to, co viděl, bylo snad ještě horší než vězení. Úzké zablácené a zapáchající uličky se kroutily mezi shnilými a nazdařbůh k sobě přibitými prkny. Prkna tvořila jakési chatrče, ale chatrče tak děravé a chatrné, až to vypadalo, že se s každým závanem větru musí rozpadnout. Vedle čistého a bohatého města z kamene, kde každé ráno uklízeli metaři, vypadala čtvrť brlohů jako jiné město, škaredé a pro ostudu. Nebyly tu žádné pouliční lampy, chodníky, krámky s oblečením ani kropicí vozy… v chatrčích žilo víc lidí, než se tam mohlo vejít… Lidé jsou bledí jako čekankové puky. (s. 65)

Z rozhovoru Křístka s Hromřádem vyplývá, že lidé nemají domy, protože nemají práci, ani štěstí:

> Chudoba je něco jako strašlivá černá slepice, s krhavýma očima, zahnutým zobanem a křídly velkými jako svět. Tato slepice neustále vyvádí příšerná kuřata. Pan Hromřád je všechny znal jménem: bylo to kuře-zloděj, které kradlo lidem peněženky a bylo vyhlášeným kasařem, kuře-opilec, které si objednávalo kořalku a pak se válelo v blátě, kuře-zvrhlík–neustále připravené páchat zvěrstva; kuře-zločinec, ozbrojené nožem a revolverem, kuře-revoluce, jež je bezpochyby tím nejhorším z celého vrhu… Bylo jasné, že všechna tato kuřata patřila za mříže. (s. 66)

Hromřád chce prosadit pořádek, Křístek však zasáhne a promění tuto čtvrť díky rostlinám v ozdobu města, kam se všichni chodili dívat. Proměna se dotkla i chování lidí, kteří se začali o čtvrť starat: bylo zapotřebí strážníků, průvodců, prodavačů, fotografů…Všichni nezaměstnaní dostali práci a začali spolupracovat a vést komunitní život. Podobná proměna v chování lidí, kteří „zasévali nepořádek", nastala ve vězení. I tuto ošklivou obrovskou šedou budovu s černými mřížemi a zdmi zakončenými ostrými hroty nechal Křístek porůst květinami a proměnil ji v květinový zámek, protože „… zahlédl, jak za mříží chodí stále dokola a mlčky vězni se sklopenými hlavami. S těmi vyholenými hlavami, pruhovanými mundúry a obrovskými botami vypadali příšerně nešťastní" (s. 47). Solidární a empatický přístup Křístek uplatní i při zkvalitnění života zvířat v ZOO, protože ta si jistě v kožiších přivezla několik semínek z domova. I zde původně totiž „viděl jen klece, v nichž před prázdnými miskami smutně pospávali vypelichaní lvi, kde tygři byli zavřeni s tygry a opice s opicemi" (s. 85). Životní optimismus a radost též vrátil nemocné holčičce ležící v nemocnici, kterou tížila smutná duše. Nejsilněji je zpracována problematika *zbytečného zbrojení a válek ve světě,* propojená opět s *citlivým vztahem ke všemu živému i neživému ve světě*, ale nalezneme zde i otázku stereotypních předsudků (s. 7, 80 a 125) či smrti jako přirozené součásti lidského života (s. 133 a 136). Text zdůrazňuje hodnotu přírody, která je uzdravující a pozitivně proměňuje lidi i jejich vzájemné vztahy. Ke svému působení však potřebuje někoho, kdo „má zelené prsty":

> Zelené prsty jsou neviditelné. Je to pod kůží, říká se tomu skrytý talent… Je to zázračná vlastnost, skutečný dar z nebes! Semínka se totiž nachází všude… Tisíce, miliony semínek, které nejsou k ničemu. Leží tam a čekají… Často umírají zapadlá mezi dvěma kameny, aniž by se mohla proměnit v květiny… Pokud se jich však dotkne zelený prst, vyraší, ať jsou, kde jsou. (s. 39)

Křístek si uvědomí, že květiny dokáží zastavit zlo (i válku), ale nezastaví odchod blízkého člověka. Napadlo ho, že „válka je ten největší a nejhorší nepořádek, jaký se může na světě objevit, protože každý v ní ztratí to, na čem mu nejvíc záleží" (s. 94). Hromřád vysvětluje zbytečnou eskalaci konfliktu mezi Semtodejským a Dejtosemským královstvím o pouštní území, kde se nachází ropa. Křístek se vydá do továrny na děla a zbraně, kterou vlastní jeho otec, a díky svým zeleným prstům nechá vše obrůst zelení, takže zbraně nejsou k použití. Činí tak, protože se dozví, že „válka tu byla vždycky… víme, kde válka začíná, ale nikdy nevíme, kde skončí" (s. 99). Představuje si, že válka je nakonec jakýsi druh příšerného plevele, který roste na celé zeměkouli, a tak koná. Z továrny se nakonec stane prosperující zahradnictví, jež šíří radost a optimismus do celého světa.

Knižní titul má silný potenciál pro mezigenerační vzdělávání a výchovu k hodnotám. Lze s ním pracovat nejen ve školách (v rámci projektových dní či

čtenářských dílen), v knihovnách (mezigenerační vzdělávání) i komunitních centrech a domovech seniorů (zahradní a výtvarné programy).

Druonův *Křístek se zelenými prsty a* další literární texty s podobnou tematikou otevírají prostor pro práci s náročnějšími tématy, podněcují čtenářskou zvědavost, spouštějí proces vnitřního dialogu. Pomáhají malým čtenářům lépe porozumět různým perspektivám vnímání a předávají poznání a zkušenosti, které si mohou posléze odnést do dospělosti. Pro práci s textem v rámci procesu didaktické interpretace považujeme za klíčový pramen Hníka *Didaktika literatury: výzvy oboru* (2021). Autor doporučuje rozvíjet všechny významné oblasti literárního vzdělávání (z nauky např. literární teorii; četbu a tvorbu a jejich reflexi) a jiné přístupy než (tradičně) naukové, aby žáci rozuměli literatuře tak, jak převládá v reálném životě, ve čtenářství, v kultuře. Z hlediska literární teorie (Mocná, 2004) můžeme např. na literární dílo nahlížet jako na filozofický román, moderní pohádkovou prózu, vývojový román či román formování (bildungsroman), kde je patrná součinnost ideové a epické, úvahové a narativní složky, a zkoumat ho tímto prizmatem. Můžeme se zaměřit na protagonistu a další postavy (jejich jména, charakteristiku či chování, životní hodnoty a postoje), humor obsažený v díle…

Autor na příběhu osmiletého chlapce tematizuje význam osobní odpovědnosti ve vztahu k širšímu společenskému a environmentálnímu kontextu. Dílo však lze chápat nejen jako poeticky laděný příběh pro dětské čtenáře, ale také jako vícevrstevnatý text s interpretačním přesahem, který oslovuje i dospělé čtenáře.

4 Závěr

Z uvedené studie vyplývá, že literární text s aktuální tematicko-motivickou problematikou může v edukačním procesu plnit funkci významného prostředníka mezi poznáním a osobnostním rozvojem jedince. V kontextu současných společenských výzev (nejen výchovy pro udržitelný rozvoj) se ukazuje, že smysluplné propojování kognitivní, etické a estetické dimenze vzdělávání vytváří prostor pro hlubší zvnitřnění hodnot a odpovědnější orientaci jedince ve světě.

V tomto světle se interpretace uměleckého díla jeví jako prostředek vedoucí ke komplexnímu porozumění realitě, zahrnujícímu jak racionální reflexi, tak i cenné emocionální a hodnotové prožívání. Takto pojatá práce s literárním dílem (textem) nabízí bohaté didakticko-metodické možnosti využití a přispívá k formování samostatně kriticky uvažujícího jedince, který je schopen citlivě a tvůrčím způsobem reagovat na aktuální společenské (i environmentální) podněty a aktivně se podílet na jejich řešení.

BIBLIOGRAFIE

Abedin, Z. (2022). Maurice Druon's Tistou and his green thumbs: A leap from egophilia to ecophilia. *International Journal of Comparative Literature & Translation Studies, 10*(2), 1–8.

Česká školní inspekce. (2020). *Environmentální výchova na základních školách ve školním roce 2019/2020*. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_Environmentalni-vychova-na-ZS-2019-2020.pdf [7. 9. 2025]

Doležalová, P., et al. (2002). *Slovník francouzsky píšících spisovatelů: Francie, Belgie, Lucembursko, Švýcarsko, Kanada, Maghreb a severní Afrika, „Černá" Afrika, Libanon, oblast Indického a Tichého oceánu* (1. vyd.). Libri.

Doubrava, L. (2020). Kvalitní environmentální výchova musí začít vždy od místa, kde žák žije: Vychází to z mnohaleté zkušenosti lektora Krkonošského národního parku. *Učitelské noviny: Týdeník pro učitele a přátele školy, 43–44* (123), 77–80.

Druon, M. (1963). *Burziáni* (1. vyd., Klub čtenářů, sv. 177). SNKLU.

Druon, M. (2022). *Křístek se zelenými prsty* (J. Hlaváček, Překl.; 1. vyd.). Jakub Hlaváček–Malvern.

Felski, R. (2025). *Jak se používá literatura*. Host.

Freire, H. (2011). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó.

Freire, H. (n. d.). *Curso superior de pedagogía verde*. https://heikefreire.com/curso-superior-de-pedagogia-verde/ [7. 1. 2025]

Gardner, H. (1998). Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In J. Kane (Ed.), *Education, information, and transformation* (pp. 111–131). Prentice Hall, Pearson College Division.

Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí* (1. vyd.). Portál.

Gardner, H. (2018). *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí* (2. vyd.). Portál.

Holejšovská-Genčiová, M. (1984). *Literatura pro děti a mládež (ve srovnávacím žánrovém pohledu)* (1. vyd.). SPN.

Hník, O. (2021). *Didaktika literatury: Výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru* (2. vyd.). Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.

Chmelíková, V. (1998). *Světová literatura pro děti a mládež* (1. vyd.). Vydavatelství Západočeské univerzity.

Jiménez, J. R. (1961). *Stříbrák a já: Andaluská elegie 1907–1916* (1. vyd.). Státní nakladatelství dětské knihy.

Jiménez, J. R. (1967). *Stříbrák a já: Andaluská elegie* (2. vyd.; v Klubu mladých čtenářů 1. vyd.). SNDK.

Krajhanzl, J. (n. d.). *Děti a příroda: Období dětského vývoje z hlediska environmentální výchovy. Český portál ekopsychologie: O vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. http://www.ekopsychologie.cz/soubory/evyvoj.pdf [11. 8. 2023; 29. 10. 2023]

Mocná, D., a kol. (2004). *Encyklopedie literárních žánrů* (1. vyd.). Paseka.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. https://www.msmt.cz [7. 1. 2025]

Ministerstvo životního prostředí. (2016). *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty na léta 2026–2035*. https://www.mzp.gov.cz [29. 11. 2025]

Národní pedagogický institut České republiky. (2025). *Systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání dětí a žáků*. https://www.prohlednout.rvp.cz [29. 10. 2025]

Smil, V. (2023). *Jak svět doopravdy funguje*. Kniha Zlín.

Šmajs, J. (2003). *Evoluční ontologie*. Masarykova univerzita.

Šmajs, J. (2017). O významu biofilního vzdělávání. *Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy, 141*(3), 5–11.

Šotolová, J. (2022a, 20. října). Princ zahradníkem. *iLiteratura.cz*. https://www.iliteratura.cz/clanek/45993-druon-maurice-kristek-se-zelenymi-prsty [21. 1. 2025]

Šotolová, J. (2022b, 20. října). Princ zahradníkem. *iLiteratura.cz*. https://www.iliteratura.cz/clanek/45993-druon-maurice-kristek-se-zelenymi-prsty [21. 1. 2025]

Šubrtová, M. (2022). Empatie a symbióza jako nově akcentované hodnoty v současné české literatuře pro děti. *O dieťati, jazyku, literatúre, 10*(22), 9–19. Prešovská univerzita v Prešove.

Turcová, I., & Bartůněk, D. (2023). *Vzdělávací a zážitkové programy výchovy v přírodě*. Portál.

Urbanová, S. (2022). Ekoliterární impulsy v současné české a překladové literatuře pro děti a mládež. In *Hodnoty literatúry pre deti a mládež v premenách času: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti okrúhleho životného jubilea významného literárneho vedca, vysokoškolského pedagóga a spisovateľa prof. PhDr. Ondreja Sliackeho, CSc., Prešov, 8.–9. september 2022* (pp. 70–82). Prešovská univerzita.

AUTHOR

doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D. is an Associate Professor in the field of Theory of Literature at the Faculty of Arts of Palacký University in Olomouc (FF UP). She previously worked at the Faculty of Theology of the University of South Bohemia (TF JU); since September 2025 she has been affiliated with the South Bohemian Research Library in České Budějovice (Jihočeská vědecká knihovna). Her areas of specialisation include: didactics of literature, literary education and the cultivation of readership in leisure time; Spanish and Spanish-American literature and their cultural, philosophical and religious intersections; and didactics of citizenship education and the foundations of social sciences.

Jihočeská vědecká knihovna v Českých Budějovicích
Na Sadech 27
CZ-370 59 České Budějovice
E-mail: zbudilova@cbvk.cz

LINGVODIDAKTICKÝ PRÍSTUP MILANA HRDLIČKU VO VÝUČBE ČEŠTINY AKO NEMATERINSKÉHO JAZYKA V POROVNANÍ S LINGVODIDAKTIKOU SLOVENČINY AKO CUDZIEHO/DRUHÉHO JAZYKA

Jana Lokajová

Milan Hrdlička's Linguodidactic Approach to the Teaching of Czech as a Non-Native Language in Comparison with the Linguodidactics of Slovak as a Foreign/Second Language

ABSTRACT

This paper focuses on the presentation of Milan Hrdlička's linguodidactic approach to teaching Czech as a foreign language and its comparison with Slovak perspectives on teaching Slovak as a foreign or second language. In the first part of the study, the key principles described by Hrdlička in his three publications will be summed up based on *Kapitoly o češtine jako jazyku nemateřském* (2019), *Kapitoly z didaktické gramatiky* (2023), and *Čeština mezi jazyky* (2025). In the second part of the paper, selected didactic issues in the teaching of Slovak as a foreign language will be compared, including the critique of language textbooks, noun declension, verb conjugation, and the gradual presentation of case and tense. In the didactics of both languages, common analogies will be pointed out along with certain challenges in the presentation of selected grammatical phenomena.

KEYWORDS

CEFR, Slovak language, Czech, didactics, communicative method, textbooks, grammar, migration

1 Základné princípy lingvodidaktiky češtiny u Milana Hrdličku

Didaktický prístup Milana Hrdličku v učení češtiny ako druhého, alebo cudzieho jazyka vychádza zo všeobecne prijímanej komunikatívnej metódy v jazykovom vzdelávaní (viď Littlewood, 1981; Janíková, 2011), ktorá má zohľadňovať nielen formálnu stránku jazyka, ale aj rečové správanie, teda nielen

rovinu langue, ale aj parole (Hrdlička, 2019; Čechová, 1994). Hrdlička pritom terminologicky rozlišuje pojmy „druhý jazyk" a „cudzí jazyk" (Hrdlička, 2019, s. 28). Za „druhý jazyk" považuje podobu češtiny, ktorú sa učia cudzinci v Českej republike, teda čeština je pre nich druhým jazykom, pretože ten zohráva dôležitú úlohu v majoritnej spoločnosti. Češtinu v enklávach a krajanských spoločenstvách považuje Hrdlička za jazyk „cudzí". Sociolingvistický výskum krajanskej češtiny, alebo jazyka „zdedeného" vníma za veľmi perspektívny, pretože jeho formy dokladajú vplyvy jazykových kontaktov v diachrónnej ako aj synchrónnej podobe. Povedomie o týchto interlingválnych analógiách, ktorým venuje značnú časť svojich prác o češtine (najmä Čeština mezi jazyky) je teda možné efektívne využiť v edukačnej praxi konkrétnych jazykových skupín s iným východiskovým jazykom. V česko-poľských kontaktoch tak Hrdlička upozorňuje na interlingválnu homonymiu a „zradné slová", napr. dobrý humor v zmysle „dobrá nálada" (< poľ. dobry humor) a česko-poľskej interferenčnej syntaxi na rozdiely v prefixácii, napr. odpsat namiesto odepsat (< odpisać). V americkej češtine (viď Kučera,1990) sú zasa doložené špecifické fonetické javy (napr. neutralizácia znelosti, aspirácia, posun prízvuku), syntaktické zmeny (účelový infinitív, časová súslednosť, vynechanie dvojitého záporu nikdy jsem ho viděl).

V slovenskej lingvodidaktickej tradícii (Pekarovičová, 2020; Sedláková et al., 2021) sa terminologicky väčšinovo používa pojem „slovenčina ako jazyk cudzí" (tzv. SakoCJ), čo vychádza z koncepcie Spoločného európskeho rámca pre učenie cudzích jazykov (SERR, 2022), a teda didaktiky učenia cudzích jazykov.[1]

Pri aplikovaní komunikatívneho prístupu v didaktike češtiny ako druhého, či nematerinského jazyka Hrdlička predovšetkým varuje pred prílišným zjednodušovaním gramatiky, redukcionizmom vedúcim k agramatickosti. V tejto súvislosti polemizuje s niektorými postojmi, ktoré reprezentuje napríklad Malinovský (1995), ktorý dáva dôraz na „minimálne učenie gramatiky" češtiny a uplatňovanie konverzačnej metódy vo výučbe, v ktorej sa výpovede typu Karlův most, neznám – jak najdu?, akceptujú, pretože sú situačne zrozumiteľné, no neposkytujú študentovi systémovú oporu na ďalší rozvoj.

Hrdlička vo svojich publikáciách zároveň upozorňuje na chybnú interpretáciu komunikatívnej metódy v českom prostredí: komunikatívny prístup bol neraz pochopený ako výrazné zjednodušenie gramatických princípov, resp.

[1] Sedláková et al. (2021, s. 20) definuje „cudzí jazyk" ako ten, ktorý sa učíme „od nuly", na rozdiel od jazyka „druhého", ktorý nadobúdame po materinskom jazyku, a ktorý je v danom prostredí spoločensky dôležitý.

zámerné opomenutie učenia gramatiky češtiny ako takej, čo viedlo k nesystémovému vyučovaniu a k predstave, že komunikatívnosť je synonymom agramatickosti. Toto nepochopenie komunikatívneho prístupu v českej učebnicovej tradícii reflektujú aj niektoré učebnice češtiny, napr. Czech step by step (Holá, 2005), ktoré deklarujú posun v didaktike češtiny smerom ku gramaticko-komunikatívnej metóde.

Teoretické pozadie autorovho uvažovania sa viaže k pojmu komunikačnej kompetencie a jej zložkám. Hrdlička (2019) sa hlási k základným zásadám komunikatívnej metódy, princípom adresnosti a komplexnosti pri adekvátnom rozvíjaní štyroch jazykových zručností (hovorenie, čítanie, posluch, písanie) a šesťzložkovému modelu komunikačnej kompetencie v nadväznosti na van Eka (1993), pričom osobitne zdôrazňuje strategickú kompetenciu ako nedoceňovanú súčasť komunikácie. Študent má totiž pri neporozumení vedieť požiadať o reformuláciu, vyjadriť svoj komunikačný problém, obísť lexikálny deficit opisom a „nezaseknúť sa" pri neznámom slove (s. 39). Táto zručnosť sa zvykne explicitne definovať aj v českých a slovenských deskriptoroch konkrétnej jazykovej SERR úrovne, napr. pri úrovni B1 (Sedláková, 2021; Liptáková et al., 2015). V súvislosti s týmto Hrdlička pripomína aj opozíciu kompetencia/performancia u Chomského (1965) a posun ku komunikačnej kompetencii (Hymes, 1972), čo mu umožňuje uvažovať o gramatike ako o súčasti širšieho komunikačno-pragmatického rámca.

V rámci uplatňovania komunikatívneho prístupu sa autor kriticky stavia k opomenutiu rozvíjania extralingvistickej zložky komunikácie – neverbálnych prvkov v komunikácii a v didaktike odporúča učiť aj tzv. sociokultúrne minimum (Bischofová & Hrdlička, 2005), ktoré sa zdôrazňuje aj v aktuálnych publikáciách zo slovenského kontextu (Nevrlová et al., 2025). Dôraz kladie aj na autonómnosť komunikatívnych zručností a komplexné rozvíjanie jej všetkých štyroch zložiek – popri hovorení a počúvaní sa má adekvátne a primerane precvičovať aj čítanie a písanie, ktoré je podľa autora marginalizované (Hrdlička, 2023; tiež Hrdlička, 2009). Z metodických princípov však okrem didaktických princípov komplexnosti a adresnosti explicitne spomína aj pragmatizmus („učiť sa jazyk, nie o jazyku") v nadväznosti na Germaina (1993), o ktoré sa opiera aj slovenská lingvodidaktika (Pekarovičová, 2020).

V lingvodidaktickej postupnosti učiva Hrdlička odporúča aplikovať štyri princípy didaktickej prezentácie učiva (Akišinová & Kagan, 2008), ktoré spomína už samotný J. A. Komenský (1958), a to od ľahšieho k ťažšiemu, od rovnakého k odlišnému, od frekventovaného k menej frekventovanému, od pravidelného k nepravidelnému; pričom pripúšťa aj ich kombinovanie. Zároveň nadväzuje na špecifické didaktické zásady jazykového vyučovania v tradícii Čechovej a Styblíka (1998), najmä na integritu jazykového vzdelávania.

Zaujímavým prínosom Hrdličkovho výskumu, ktorý obohacuje jeho lingvodidaktický prístup, sú jeho dotazníkové sondy do percepcie obtiažnosti českej

gramatiky zahraničných bohemistov na SERR úrovni B1 a B2 (24 Slovanov a 18 Neslovanov). Ich didaktický význam spočíva v tom, že poukázali na odlišné „heuristiky" rozpoznávania pádov v slovanských a neslovanských skupinách. Ukázalo sa, že zatiaľ čo Slovania rozpoznávajú pád najčastejšie podľa pádovej otázky, potom podľa predložiek a slovesnej väzby, Neslovania sa opierajú menej o pádové otázky a viac o predložky (Hrdlička, 2014). Tento výskum tiež naznačuje, že pre študentov češtiny ako druhého (L2) jazyka je jednoduchšie rozpoznávať a používať singulár pádov než plurál, čo Hrdlička spája s pozorovaním, že singulár je v učebniciach češtiny približne trikrát frekventovanejší než plurál.

V skupine Slovanov sa na základe dotazníkov javí ako relatívne ľahší jav genitív singuláru, zatiaľ čo problémový je datív a lokál singuláru. Výsledky tejto sondy možno aplikovať v didaktike pádov češtiny s ohľadom na východiskový jazyk skupiny. Autor polemizuje s dvoma prístupmi v ich didaktickej prezentácii, ktoré reprezentujú Horák a Svoboda – O. Horák obhajuje zdvojené pádové otázky (koho? čo?) aj pri neživotných substantívach a odporúča začínať prvou otázkou. Svoboda však považuje zdvojené otázky za neprirodzené (Svoboda, 1977; Hrdlička, 2019). Hrdlička zaujíma vyvažujúcu pozíciu: pádové otázky majú v didaktike svoje miesto a empiricky sa ukazuje, že študentom pomáhajú, no univerzálnejšie je podľa Hrdličku kombinovať pádové a nepádové otázky. Príkladom je veta Přijela autem a otázka Jak přijela?, ktorá lepšie v danom kontexte zachytáva význam výpovede – spôsob (adverbiále) a nie inštrument (čím).

Zároveň Hrdlička upozorňuje, že kladenie otázok pri prezentovaní pádov môže byť zavádzajúce: prepozícia pro vo verbálnej konštrukcii Udělala to pro peníze môže byť interpretovaná ako príčina alebo účel a pádová otázka môže študenta viesť k jednej z možností. V omunikácii však môže byť relevantná práve polysémia. Výučba pádov sa tak nemá limitovať drilovaním pádových otázok, ale viesť k širšiemu významu, kontextu výpovede a pragmatike. Hrdlička tak viac zastáva lingvodidaktický prístup postupovania od významu k forme (onomaziologický prístup), a nie prístup semaziologický (od formy k významu). Výhodou onomaziológie je podľa neho zameranie sa na vyjadrenie vzťahov medzi konkurujúcimi si formami pri vyjadrení toho istého, resp. podobného významu (časového, miestneho, účelového). Pri čisto semaziologickom postupovaní v horizontálnej lingvodidaktickej koncepcii učebníc by sa tak napríklad prezentovanie týchto vzťahov pri prepozíciach limitovalo iba na konkrétny jeden pád a alternatívne používanie iných pádov by bolo opomenuté (Hrdlička, 2019, s. 17). Hrdlička preto odporúča prepájať v lingvodidaktike gramatiky češtiny kombináciu oboch prístupov – semaziologie a aj onomaziológie, čo však môže predstavovať istú výzvu.

Podľa Hrdličku je istou výhodou horizontálnej koncepcie prezentovania českej gramatiky v učebniciach, napríklad to, že ponúka priestor aj pre

zohľadnenie a precvičenie sociolingvistiky a štylistiky (spisovnosť/nespisovnosť). Pri nižších úrovniach odporúča prezentovať neutrálne podoby jazyka a až neskôr podoby hovorové, hoci sa s nimi študenti môžu bežne stretnúť. Horizontálna štruktúra učebníc však môže preťažovať jednu pádovú kategóriu pri jej prezentovaní v tej istej kapitole, čo môže spôsobovať ťažkosti pri identifikovaní iných pádov v iných kontextoch. V takejto horizontálnej koncepcii je oddelená prezentácia singuláru a plurálu, ale spoločná prezentácia mäkkých a tvrdých vzorov. Na rozdiel od horizontálnej koncepcie, je vertikálna koncepcia zriedkavá, systémovo komplexná, vhodnejšia pre filológov a slovanské skupiny než pre Neslovanov. Je v nej ale oddelená prezentácia mäkkých a tvrdých vzorov. V učebniciach slovenčiny ako cudzieho jazyka možno badať podobnú tendenciu v prezentácii učiva – horizontálny spôsob prezentácie slovenskej gramatiky, ktorý uviedol do praxeDratva (1993), však kritizujú niektorí slovenskí didaktici pracujúci so slovanskými skupinami (Hnilicová, 2023), v ktorých je efektívnejšia vertikálna prezentácia učiva.

Výrazným odporúčaním Hrdličku je neprekladať automaticky tú istú učebnicu do viacerých jazykov bez zohľadnenia typologickej blízkosti, ako je to napr. v učebnici Chcete mluvit česky (Čechová et al., 1993), ktorá je preložená do siedmich jazykov. Podľa Hrdličku a aj podľa Hádkovej (2001) je takýto postup didakticky problematický.

Na formalistický prístup prezentácie učiva (od formy k významu) sa upozorňuje najmä pri predložkách. Hrdlička (2023) ich nazýva „popoluškou" v českej gramatike (s. 52). Českí didaktici ich predstavujú sporadicky a iba v súvislosti s pádmi, ktoré sa pri nich používajú. Chýbajú však kontextové pravidlá, kedy sa použije v češtine „na" a kedy „do". Hrdlička uvádza vhodné príklady rozdielneho použitia prepozícií napríklad pri geografických názvoch vrchoch, napr. ísť na Šumavu (sg.) vs. do Krkonoš (pl., pohorie). Rovnako upozorňuje, že pri akuzatíve bývajú opomínané väzby typu zajímat se o téma (akuzatív) či věřit ve vítězství (akuzatív), čo opäť poukazuje na dôležitosť začleňovania valenčného prístupu do výkladu českej gramatiky (Hrdlička, 2023).

Kľúčové odporúčania Milana Hrdličku sa týkajú prezentovania českých pádov, vidu, ale aj trpného rodu. V ich lingvodidaktickej prezentácii je vhodné postupovať funkčne a zároveň frekvenčne – na základe výskytu javu v danom štýle, diskurze. Pri sprístupňovaní kategórie pádu je optimálne začínať nominatívom a akuzatívom, no upozorňuje na konkurenciu genitívu a lokálu, ktoré sú frekvenčne silné, ale z hľadiska pravidiel komplikovanejšie. V lokáli totiž dochádza k alternáciám (matka – o matce; sestra – o sestře), v genitíve sú zasa problematické maskulína s -l (Karel – bez Karla; přítel – bez přítele). V ďalšej postupnosti sa zvykne pokračovať s datívom a vokatívom. Za nie veľmi správne považuje Hrdlička odsúvanie inštrumentálu na koniec učebníc, ktorý je frekventovanejší ako datív. Čo sa týka postupnosti prezentácie slovies a slovesných tried, ktoré sú často v didaktike češtiny redukované na štyri, väčšina českých

učebníc začína výklad slovies s nepravidelným verbom být. Podľa Hrdličku (2023) je vhodné upozorniť okrem nepravidelnej deklinácie na nepotrebnosť používania explicitne vyjadreného podmetu, a to najmä pri neslovanských skupinách, alebo poukázať na zaujímavú tvorbu otázok s týmto verbom v zápornom tvare. Tá implikuje kladný predpoklad a signalizuje kladnú odpoveď (Nejsi student?, s. 40). Taktiež je vhodné prezentovať spolu s týmto verbom pragmatiku vykania a tykania v češtine (Kde jste byli vs. Kde jste byl?), čo sa zhoduje s odporúčaniami na úrovni A1 v slovenskom jazyku pre cudzincov.[2]

Vid je podľa Hrdličku najkomplexnejšou kategóriou pre nerodených hovoriacich. Zaujímavosťou je, že s rastom SERR jazykovej úrovne neklesá jeho vnímaná náročnosť. Hrdlička ho chápe ako lexikálno-gramatickú kategóriu, pričom niektorí lingvisti (Veselý et al., 2021) ho chápu skôr morfologicky. Autor odporúča učiť vid vo dvojiciach (kupovat – koupit) alebo v tripletoch (dít se – stát se – stávat se u Čechovej), čo je podobné so slovenským lingvodidaktickým prístupom. V slovenčine sa však nesprávne predpokladá výraznejší počet vidových dvojíc než ukazuje realita. Zásadné tu je odporúčanie Hrdličku, že do A2/B1 jazykovej úrovne postačuje prezentovať vid prostredníctvom zjednodušenej metafory Poldaufa a Šprunka (1968) „filmovanie vs. fotografovanie" (nedokonavosť ako proces vs. dokonavosť ako výsledok). Od SERR úrovne B1/B2 treba však už pracovať s variantnosťou použitia. Podľa Hrdličku je správne učiť širší kontext použitia imperfektíva (napr. aktuálny prézens; paralelné deje; jeho použitie v zápornom imperatíve; vyjadrenie dlhodobého zámeru; vlastnosti, skúsenosti) a perfektíva (vyjadrenie kladného rozkazu; rýchla následnosť dejov; časové väzby po až; „náhodnosť" typu tady vždycky uklouzne). Dôležitý je aj významový posun v iteratívnych situáciách a použitie dokonavého vidu, takže považuje za vhodné upozorniť pokročilých študentov aj na výskyt perfektíva v týchto vetných štruktúrach.

2 Lingvodidaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka a interlingválny prístup

Slovenský jazyk sa medzi lingvistami často nazýva „esperantom" medzi slovanskými jazykmi vďaka svojej stredovej pozícii medzi nimi (Buzássyová, 1997, s. 69), svojmu vyrovnanému a pomerne jednoduchému fonologickému systému (Novák, 1994) a bohatému spoločnému slovanskému lexikálnemu fondu (Pekarovičová, 2020; Sedláková, 2021). Spolu s češtinou, nemčinou

[2] Z jazykového hľadiska je však realizácia slovenského vykania odlišná od češtiny v tom zmysle, že sa pri vykaní uplatňuje plurál v určitých slovesných tvaroch, a nie v nominálnych slovných druhoch (Kde ste boli?; Boli ste rád/rada?).

a maďarčinou je súčasťou stredoeurópskeho jazykového areálu (Krupa, 1993)[3], ktoré dlhodobo konverguje (Čermák, 2004; Karlík et al., 2016). Podľa Hrdličku a Skaličku možno hovoriť o určitých stredoeurópskych paralelách medzi týmito jazykmi, napr. expiratívnom prízvuku na 1. slabike (s výnimkou nemčiny), trojuholníkovom systéme vokálov (neplatí pre slovinčinu a nemčinu), alebo vokalickej kvantitatívnej korelácii. Podobnosti však existujú aj vo frazeológii. Tieto interlingválne analógie a kontrasty možno efektívne využiť nielen v didaktike češtiny ako nematerinského jazyka, ale aj v didaktike slovenského jazyka pre cudzincov, a to napríklad v rámci osvojovania receptívnych znalostí či interkultúrnej kompetencie (Pekarovičová, 2020, s. 27). Tú môžu tematizovať samotné učebné pomôcky a poodhaliť tak interkultúrne asymetrie alebo podobnosti medzi konfrontovanými jazykmi a ich zvyklosťami. Sondy do percepcie slovenskej kultúry z pohľadu inojazyčných frekventantov kurzov slovenského jazyka ako cudzieho jazyka na FF Univerzity Komenského poukázali napr. na to, že na vzniku komunikačných nedorozumení sa podieľajú verbálne a aj neverbálne transkultúrne bariéry, hoci aj v neverbálnej komunikácii dochádza v súčasnosti k istej internacionalizácii kultúrnych rozdielov (Pekarovičová, 2020, s. 146).

V slovenskej lingvodidaktike sa kontrastívny spôsob výučby na pozadí znalosti iných východiskových jazykov percipuje ako efektívny s ohľadom na možné predvídanie komunikačných šumov či dezinterpretácie výpovede (Pekarovičová, 1999; Vaňko, 2002). Je vhodné rozlišovať vo výučbe slovanské a neslovanské skupiny, ako aj skupiny s typologicky iným východiskovým jazykom – Slovania môžu robiť chyby v deklinácii, vidových dvojiciach ako aj prepozíciach, či kategórii životnosti (Pekarovičová, 2020). Za kľúčovú v lingvodidaktike sa považuje oblasť interlingválnej homonymie, zradných slov (tzv. falošných priateľov), ktoré znejú rovnako, ale majú odlišný význam, ako aj o oblasť polysémie, ktorá v historickom vývine slovenčiny pri niektorých lexémach prestala byť plne funkčná. Z tohto pohľadu sa odporúčania pre učenie slovenčiny ako cudzieho jazyka vo filologických programoch týkajú prezentácie nielen tzv. „lexikálneho", či „gramatického minima", ale aj tzv. „retrospektívneho minima" (Pekarovičová, 1997; Krajčovič, 1980). V nefilologických odboroch sa v didaktike slovenčiny ako cudzieho jazyka pracuje predovšetkým s prvými dvoma pojmami. Sociokultúrny kontext, ktorý zahŕňa slovenské konvencie, zdvorilostné frázy, ale aj neverbálne prvky odkazuje vo svojej podstate

[3] Stredoeurópsky (podunajský) jazykový zväz vytvárajú jazyky bývalého Rakúsko-Uhorska, ako maďarčina, nemčina, čeština, slovenčina a slovinčina, ale niektorí autori vymedzujú tieto jazyky odlišne. H. Kurzová namiesto slovinčiny uvádza poľštinu (Hrdlička, 2025). Pekarovičová (2020, s. 9), Krupa (1993, s. 44) a Newerkla (2003) považujú za jeho súčasť češtinu, slovenčinu, nemčinu a maďarčinu.

k „sociokultúrnemu minimu", ktoré je zohľadnené v nových metodických materiáloch SakoCj. (Nevrlová & Chlpíková, 2025).

Medzijazykový konfrontačný prístup v didaktike slovenčiny ako cudzieho jazyka tiež odzrkadľujú mnohé učebnice slovenčiny na pozadí iných jazykov ako češtiny (Sokolová et al., 2005), angličtiny (Böhmerová, 1996), ruštiny (Mistrík & Tuguševa, 1981), či čínštiny (Mei Žu, 1999), ale aj fonetická príručka Pekarovičovej a kolektívu. Tá obsahuje ortoepické cvičenia špeciálne určené pre konkrétne východiskové jazyky (2005). Spomínané publikácie zohľadňujú typické interlingválne interferenčné problémové javy, napríklad odlišnú podobu vokalických a konsonantických alternácií v češtine (*sníh –sněhu*) a slovenčine (*veta – viet*) (Pekarovičová, 2005, s. 44–45), alebo nesprávny priebeh znelostnej asimilácie v slovenčine pri realizácii hlásky [h] u maďarských hovoriacich, čo súvisí s neznelosťou danej hlásky v maďarčine ako prvom (L1) jazyku na rozdiel od slovenčiny. Didaktiku slovenčiny v prostredí maďarského L1 jazyka reflektuje čiastočne aj najnovšia publikácia „Bilingvizmus z aspektu vyučovania slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským" (Kováčová et al., 2025), kde sa nadväzuje aj na výskumy M. Alabánovej (2015) pri výučbe detí hravou metódou, napríklad nácviku znelého [h] a [x] v hre typu „ozvena" či smiech, a neskôr aj v konkrétnych slabikách s vokálmi a znelými konsonantmi (s. 93). V didaktike SakoCj sa upriamuje pozornosť na dôležitosť fonetickej, ale aj ortografickej stránky vo výučbe jazyka, keďže chyby v ortoepii môžu byť v úvodných fázach osvojovania si cudzieho jazyka zle fixované, a to môže viesť nielen k nedorozumeniam, ale aj komplikáciám pri ich neskoršom odstraňovaní v lektorskej praxi (Pekarovičová, s.135). Cudzinci osvojujúci si slovenčinu si niekedy zamieňajú prízvuk s dĺžkou a presúvajú ho na inú než 1. slabiku, alebo vo výslovnosti redukujú slovenské neprízvučné samohlásky. Pri internacionalizmoch nepoznajú okrem ich správnej fonetickej realizácie v slovenčine taktiež slovenské pravidlá gramatickej adaptácie lexikálnych výpožičiek (Orgoňová, 2003). Prozodika reči sa v SakoCj považuje za jedno z kľúčových a didakticky podceňovaných miest, kde dochádza k negatívnemu alebo pozitívnemu jazykovému transferu, čo dokladujú aj mnohé medzinárodné fonetické a sociolingvistické výskumy (Hsieh et al., 1992; Munro, 1995).

Hoci je podľa Pekarovičovej (2020) v učebniciach slovenčiny pre cudzincov suprasegmentálna stránka marginalizovaná a limituje sa na slovný prízvuk (slovenčina má prízvuk na 1. slabike slov), niektorí lingvisti apelujú na dôležitosť správneho osvojenia si segmentálnej roviny, keď sa realizácia hlások medzi východiskovým a cieľovým jazykom podobá (viď Flege, 1991; Alabánová, 2015; Kováčová et al., 2025), čo je dôležité napríklad v slovensko-maďarských jazykových kontaktoch.

Pri porovnaní didaktiky češtiny ako druhého, resp. cudzieho jazyka, a didaktiky SakoCj je možné poukázať na mnohé podobnosti, a to nielen v rovine komunikatívnej metódy (Sedláková, 2021; Pekarovičová, 2020; Kamenárová,

2015), či princípe prezentovania frekventovanosti javov v konkrétnom relevantnom kontexte, ale aj princípe adekvátneho, kognitívne primeraného začleňovania zvoleného učiva.

V nadväznosti na Komenského didaktiku sa slovenskí lingvodidaktici hlásia k obdobným štyrom princípom ako Hrdlička a Akišinová & Kagan (2008), teda postupovania od jednoduchšieho k zložitejšiemu, pravidelného k nepravidelnému, frekventovaného k menej frekventovanému. Učivo sa má zároveň cyklicky opakovať, „naberať" a fixovať (Nevrlová & Chlpíková, 2025). Lexikálne a gramatické minimum by malo tiež vychádzať z vytýčených tém kurzu, teda komunikačného pragmatizmu. Prezentácia slovenčiny ako cudzieho jazyka, tak ako je definovaná v najnovších publikáciách o slovenských jazykových štandardoch, má tiež rozvíjať aj interakčné zručnosti a mediáciu (schopnosť sprostredkovania informácií) a rôzne jazykové funkcie, ako vyjadrenie názoru, pocitov, preferencií, či ukončenia rozhovoru (Nevrlová & Chlpíková, s. 6). Komunikačná kompetencia by mala zahŕňať aj strategickú kompetenciu, podobne ako odporúča Hrdlička (2019).

Na nedostatočné aplikovanie komunikatívneho prístupu v učebniciach slovenčiny ako cudzieho jazyka upozorňujú, podobne ako v českom kontexte, aj slovenskí lingvodidaktici. Podľa nich si totiž niekedy nevyvážene konkuruje s kognitivizmom a dôrazom na prezentáciu gramatického systému. Za zásadné chyby viacerých učebníc slovenčiny ako cudzieho jazyka sa považujú prílišné gramatické zjednodušenia, napr. v redukcii slovies iba na 3 kategórie (napr. Dratva & Buznová, 1992; Holíková et al., 1991), prípadne začlenenie niektorých pádov ako genitív až na ich koniec (Holíková & Weissová, 1994). v porovnaní s učebnými materiálmi pre češtinu ako druhý/cudzí jazyk, ktorých je k dispozícii približne dvesto (Hrdlička, 2019, s. 61), je počet slovenských učebných materiálov pre cudzincov menší (Pekarovičová, 2020), čo je tiež možno vnímať ako problematické.[4] Princíp pragmatizmu a komunikativizmu tak motivoval autorky monolingválnej série učebníc *Krížom-krážom z* dielne SAS (Kamenárová et al., 2018) pri výbere nového spôsobu deklinácie substantív podľa M. Sokolovej (2007), čo viedlo k zmene názvov niektorých deklinačných substantív v slovenčine ako cudzom jazyku, ako aj prototypických konjugačných tried s ohľadom na ich frekvenciu a produktivitu, resp. morfologickú receptivitu.

[4] Pekarovičová (s. 197 - 200) uvádza šesťdesiatdva titulov, čo je iba jedna tretina z počtu učebných materiálov pre češtinu ako druhý/cudzí jazyk. Uvedený zoznam však nie je úplný - nezahŕňa niektoré učebnice a skriptá slovenčiny, napr. pre lekárov, viď Haláková, Kšiňanová, Bábelová (2019).

3 Porovnanie prezentácie vybraných javov v slovenčine (pády, konjugácia, časy a vid)

V deklinácii slovenských substantív v učebniciach Krížom-krážom (Kamenárová et al., 2018) sa substituovali staršie kodifikované vzory (Pauliny et al., 1953) za nové, frekventovanejšie, nielen s ohľadom na morfologickú receptivitu konkrétnej paradigmy, ale aj praktické používanie a profesijnú orientáciu adresátov, či pôvod slov. Vzor plán tak nahradil napr. starší vzor dub, pretože sa poďla neho ohýba viac maskulín (Kamenárová, 2015). Veľkú časť slovníka učebnice z tejto série na úrovni A1 tvoria práve cudzie slová, ktoré sa zakončujú v G sg. -u (internet, bufet, experiment, stres), alebo feminína typu reštaurácia (prezentácia, tradícia), čo podľa autoriek pôsobí výrazne motivujúco pri osvojovaní si SakoCJ. Internacionalizmy sa preto používajú v daných sériách učebníc aj v prezentácii gramatiky, napr. termín konjugácia namiesto časovania, substantíva namiesto podstatné mená, čo by malo napomôcť väčšej sémantickej priezračnosti týchto termínov.

V pádovej postupnosti deklinácie v tejto sérii učebníc sú pády prezentované v poradí čiastočne odlišnom od českých učebníc, rešpektujúc pragmaticko-didaktické hľadisko – výskyt pádov v konkrétnom zvolenom tematickom okruhu. Postupuje sa od nominatívu k akuzatívu, inštrumentálu, cez lokál až po genitív a datív. Vokatív sa v slovenčine na rozdiel od češtiny nepoužíva – zostal iba pri osloveniach typu „otče“/ „synku“ a namiesto neho sa v slovenčine využíva nominatív. S témou cestovania sa napríklad spája inštrumentál, zatiaľ čo s témou reštaurácie a jedla akuzatív, čo je v súlade s komunikatívnym prístupom. Genitív a datív sa systematicky prezentuje na vyššej A2 SERR úrovni, hoci genitív je informatívne uvedený pri prepozíciách vyjadrujúcich smer už na A1 úrovni. V češtine sa genitív zaraďuje po nominatíve a akuzatíve, pričom si konkuruje v učebniciach s lokálom. Neskôr nasleduje datív, vokatív a inštrumentál je často kladený na záver učebníc, hoci je v češtine dvakrát viac zastúpený ako datív (Hrdlička, 2023). Frekvenčné hľadisko pádového výskytu podstatných mien v slovenčine je podľa korpusových štúdií pritom podobné a vykazuje v porovnaní s češtinou rozdiely najviac v nominatíve a akuzatíve singuláru, čo sa dá využiť v didaktike jazykov (Kovaříková, 2021).[5] Niektoré slová sa totiž môžu vyskytovať v konkrétnom korpuse textov najviac v lokáli, ako napr. lemma „zahrada“ (64%), takže v nižších jazykových úrovniach by bolo vhodné zamerať sa na osvojovanie slov v konkrétnom frekventovanom páde (Kovaříková, 2021, s. 541). Podľa Pekarovičovej (2020) však nie je optimálne uvádzať

[5] Korpusová frekvenčnosť pádov samozrejme súvisí s výberom textov a konkrétnym štýlom. V spomínanej štúdii s paralelným slovensko-českým korpusom sa nominatív singuláru vyskytol o 1,1 percenta častejšie v českých substantívach ako v slovenských. Akuzatív singuláru bol zasa o 0,9 percenta frekventovanejší v slovenčine.

niektoré pády ako genitív na záver učebných textov. Keďže sa v slovenčine, podobne ako v češtine, vyskytuje kongruencia tvarov, odporúča sa v slovenskej lingvodidaktike poukázať napríklad na analogické prípony v genitíve pri podstatných menách životných maskulín a stredného rodu (toho môjho dobrého priateľa), ktoré môžu uľahčiť proces osvojovania si cudzieho flektívneho jazyka na báze intralingválneho porovnania pravidelností. Homonymia koncoviek genitívu a akuzatívu, ktorých použitie riadi valencia slovies, však zároveň nastoľuje problém ako rozlíšiť tieto pády. Slovenskí didaktici radia postupovať podobne ako M. Hrdlička pri češtine – využiť didaktickú oporu cez porovnanie s genitívnou koncovkou v ženskom rode, kde je pádový rozdiel evidentnejší (feminína -y/e). Práve preto sa zdá byť vhodné genitív začleňovať do lingvodidaktickej prezentácie aspoň informatívne skôr ako na koniec učebníc, čomu môže napomôcť uvedenie tohto pádu popri nominatíve sg. aj do pravidelných slovníkových hesiel na konci každej kapitoly.

Lingvodidaktická prezentácia konjugácie slovenských slovies na úrovni A1.1. sa orientuje predovšetkým na predstavenie primárnej sémantiky verb v duchu komunikatívnej metódy; neoperuje sa tu s lingvistickou klasifikáciou verb na limitné, či kopulatívne. Výnimku tvoria iba modálne verbá. Precvičenie relačných morfém sa orientuje najmä na 1.os. sg., 2. sg. a 2. pl., ale v tabuľkách sa uvádzajú všetky konjugačné formy. Ich obmedzenie na tri najfrekventovanejšie by podľa Hrdličku vytváralo nesprávny dojem o fungovaní systému jazyka. Verbálne minimum slovenčiny na tejto úrovni tak zahŕňa približne šesťdesiat slovies, čo je v porovnaní so substantívami a adjektívami menej, ale vo vyšších SERR úrovniach sa počet verb v učebniciach zvyšuje.

Pragmatizmus a ohľad na rýchlejšie osvojenie si slovenčiny sa zrkadlí v zmene názvu konjugačných tried pôvodných slovenských verb chytať na volať sa, robiť na hovoriť, pracovať na študovať, alebo žuť na verbum žiť (Mošaťová & Špánová, 2015, s. 224). V prvých kapitolách učebnice na A1 sa tiež podobne ako v českej lingvodidaktike prezentuje nepravidelné verbum byť spolu s niekoľkými pravidelnými verbami (volať sa, hovoriť, študovať, rozumieť) a jednoduchými a frekventovanými nepravidelnými slovesami ísť, prísť a odísť. Tie majú v prézente slovenčiny rovnaké a spoločné konjugačné zakončenie (idem/prídem/odídem, idú/prídu/odídu).

Hrdlička pri prezentovaní slovesa být v češtine odporúča okrem upozornenia na pragmatiku vykania a tykania, uviesť aj základné poučenie o zápornej otázke v češtine, ktorá signalizuje kladné očakávanie a odpoveď. Takéto pragmatické odporúčanie je z nášho pohľadu určite opodstatnené. Je však otázne, či ho zaradiť už do jazykovej úrovne A1, resp. do úvodných kapitol k tvorbe otázok v slovenčine (a češtine), keďže explanácia pragmatických predpokladov komunikanta pri použití zápornej otázky (Nebol si tam?, Nie je tam?) môže vyžadovať využitie komplexnejších jazykových štruktúr, napr. préterita.

V lingvodidaktike temporálneho systému SakoCj badať podobnosti s češtinou, keďže na rozdiel od morfológie, nie je tento systém komplexný a obmedzuje sa na tri základné časy. Vo väčšine slovenských učebníc sa jeho prezentovanie začína prítomným časom, ďalej postupuje cez préteritum a následne futúrum (Kamenárová et al., 2018; Baláž et al., 1976; Bortlíková et al., 2021). V učebniciach Krížom-krážom na A1 úrovni sa préteritum uvádza tiež pred analytickým futúrom imperfektívnych verb (budem pracovať) a syntetické futúrum od perfektívnych verb (uvidíme sa) sa odporúča začleňovať na jazykovej úrovni A2 (Nevrlová & Chlpíková, 2025). Hoci sa z didaktického pohľadu zdá primerané prezentovať préteritum v následnosti na verbum byť, ktoré sa zapája do tvorby minulého času v slovenčine aj v češtine, je otázne, či je takéto lingvodidaktické riešenie optimálne z pohľadu jeho kognitívnej náročnosti. Syntetické futúrum prefixálneho typu sa dá totiž napríklad didakticky napojiť na preberaný prézens konjugačných tried už na úrovni A1 (vidím - uvidím). Skoršia prezentácia analytického futúra, ktorý na rozdiel od préterita nereflektuje rodovú kategóriu, ale iba kategóriu osoby a čísla (budem/budeme), by navyše podľa nás mohla pôsobiť pri osvojovaní tohto času psychologicky motivujúco na adresátov, ktorí pri slovenskom préterite často chybujú (Hilecká, 2023; Ivoríková et al., 2023). Hoci tieto jazykové chyby vykazujú podľa slovenského korpusu akvizičných chýb najmä študenti z typologicky odlišných jazykov, skúsenosti lektorov slovenského jazyka učiacich niektoré slovanské L1 jazyky (napr. ukrajinský) napovedajú, že zvládnutie préterita je obtiažne, keďže v ukrajinčine absentuje podobné použitie verba byť.

Súčasné európske a medzinárodné odporúčania Rady Európy (Council of Europe, 2014) pre výučbu v špecifickom kontexte migrácie taktiež navrhujú v tvorbe učebných plánov citlivo zohľadniť výber tematických okruhov podľa potrieb skupín, pričom niektoré tematické okruhy jazykových kurzov môžu byť citlivé (napr. môj domov, bývanie). Lektori a pedagógovia tak v aktuálnej praxi pri výučbe napríklad ukrajinských odídencov (dospelých, no najmä detí) čelia prehodnocovaniu výberu vhodnej lexiky, ktorá by napríklad nemala pôsobiť traumatizujúco s ohľadom na nedávnu minulosť spájanú s vojnovým konfliktom, alebo s ich pocitom straty „domova". Z tohto pohľadu by sa mohlo zdať azda vhodnejšie v kontexte didaktiky slovenčiny pre migrantov prezentovať napríklad minulý čas až po čase budúcom, hoci oba časy môžu frekventanti v kurzoch využiť pre rôzne profesijné alebo administratívne úlohy. Dôraz na ciele skupiny, vek či úroveň gramotnosti zohráva tiež nosnú úlohu (Hill, 2020).

Podobne ako v českej lingvodidaktike, aj v slovenskej lingvodidaktike sa vid považuje za jeden z najnáročnejších didaktických problémov, ktorého explanácia sa však môže opierať nielen o klasickú metaforu filmu a fotografovania (tiež Sokolová, 2002), ale aj o medzijazykový preklad. Podľa Vaňka (2019) a podobne aj u Hrdličku (2023) sa možno v didaktike jazykov opierať o medzijazykové analógie, takže napr. perfektívne tvary predbudúceho času

v angličtine, majú pendanta v dokonavých slovenských slovesách, zatiaľ čo priebehové tvary v angličtine naznačujú nedokonavosť. Perfektívne časy v angličtine sa však neprekladajú vždy do slovenčiny ako dokonavé a dôležitú rolu zohráva celkový komunikačný kontext výpovede, sémantika slovies (ich telickosť a ohraničenosť) v L1 jazyku, ako aj časová následnosť dejov v hlavnej a vedľajšej vete s použitím časových konjunkcií (kým, dokiaľ), alebo prefixácia a sufixácia. Hrdlička (2023, s. 65) však uvádza, že lepšie než samotný preklad je poukázať na význam vyjadrený časmi, takže napr. istá budúcnosť („sure future") sa vyjadruje českým napíšu a plánovaná budúcnosť („planned future") českým budu psát.

Podľa neho je možné analógiu češtiny s iným zrozumiteľným jazykom, napríklad angličtinou, využívať aj pri učení iných východiskových jazykov, keď je podmienená objektívnymi podmienkami (napr. typologicky odlišný jazyk), či voľbou didaktickej metódy. S postupným zvyšovaním jazykovej úrovne by však využívanie iného jazykového kódu malo klesať. Využívanie angličtiny ako mediačného jazyka lingua franca by zahŕňalo prepínanie do iného kódu (tzv. code-switching), ale toto by malo byť podľa Hrdličku (2019) premyslené, systematické a funkčné, a to predovšetkým pre začiatočníkov a mierne pokročilých (s. 45). Takáto funkčnosť v striedaní jazykov by obmedzovala použitie mediačného jazyka na prezentáciu gramatiky jazyka, čiže na metajazykovú prezentáciu učiva. Za výhodu používania mediačného jazyka vo výučbe (ak je ním východiskový jazyk skupiny) považuje využitie pozitívneho a predvídanie negatívneho jazykového transferu, čiže predchádzanie možným komunikačným nedorozumeniam. Na druhej strane výlučné používanie cieľového jazyka vytvára podľa neho priestor pre rozvoj kompenzačných stratégií. Tie súvisia práve s interakčnými zručnosťami a širším pragmatickým ponímaním komunikačnej kompetencie, ktoré definuje vo svojich deskriptoroch SERR, ako aj najnovšie publikácie z dielne SAS pre jazykové funkcie SakoCj (Nevrlová et al., 2025).

V slovenskej lingvodidaktike SakoCj sa aplikovanie interlingválneho prístupu sprístupňovania jazyka cudzincom prostredníctvom poukázania na analógie a kontrasty s L1 jazykom, považuje za efektívne, ale dôraz sa tiež kladie na potreby a ciele konkrétneho kurzu a špecifiká zvolenej pedagogickej metódy. Aktuálne dostupné výskumy o pedagogických zručnostiach slovenských učiteľov v primárnom vzdelávaní (Mikulajová, 2018, s. 133) však naznačujú, že v jazykových znalostiach učiteľov výrazne dominuje predovšetkým znalosť anglického jazyka (89,1 %), pričom znalosť tretieho jazyka je minimálna (9,4 %).[6] Štatistiky poukazujú tiež na to, že hoci ruský jazyk je po anglickom

[6] Títo učitelia neovládali tretí jazyk ani slovom ani písmom, ale to isté percento ovládalo štvrtý jazyk na úrovni A1 (9,4 %). Tento výskum z roku 2017 sa nerealizoval výlučne na vzorke jazykových pedagógov, ale všetkých pedagógov základných škôl z rôznych regiónov Slovenska (n=266).

a nemeckom jazyku treťou najfrekventovanejšou voľbou cudzieho jazyka na základných školách na Slovensku ako aj v Čechách, iba 0,5 % mladej slovenskej populácie vo veku 15-34 rokov, teda perspektívnych mladých pedagógov, hovorí po rusky v porovnaní s 2,6 % českej mladej populácie (European Commission, 2024).[7] V kontakte s viacjazyčnosťou tak slovenskí pedagógovia v primárnej edukácii pociťujú potrebu dovzdelávať sa a v triede sa spoliehajú aj na mediáciu iných študentov.

Takáto situácia prirodzene nastoluje legitímnu otázku, ako v súčasnej didaktickej praxi využiť kontrastívny interlingválny prístup, ak samotní lektori slovenského jazyka pre cudzincov nemajú adekvátnu alebo žiadnu znalosť východiskového, predovšetkým slovanského, jazyka skupiny v triede. Komplikácie tiež môže spôsobiť prezentácia učiva v heterogénnych jazykových skupinách, alebo triedach so zmiešanou SERR úrovňou. Hoci by podľa nášho názoru monolingvizmus lektorov nemal brániť pedagógom v ich cielenom vytváraní aspoň niektorých typov jazykových aktivít na odstránenie nežiaducej interferencie L1- L2 jazykov, monolingválnu výučbu by bolo možné efektívne využiť v prospech rozvoja individuálnych kognitívnych, ale aj skupinových interakčných zručností osvojovateľov jazyka L2. V modernom ponímaní jazykovej výučby, kde sa aktivita sústreďuje na študentov a ich produktívne schopnosti, by bolo možné projektovo zapájať skupiny študentov z tých istých jazykových L1 skupín priamo do tvorby prezentácií o interlingválnej lexike (zradné slová), či zaujímavých charakteristikách ich L1 jazyka/ov, čo by mohlo napomôcť rozvoju inkluzívnej, interkultúrnej a viacjazyčnej spoločnosti. V obmedzenej miere by sa dali využiť vo výučbe na základe analýzy potrieb skupiny aj samotné prekladové mediačné techniky, alebo peer-learning, ktorý nadväzuje na sociokultúrnu teóriu Vygotského (1978) a jeho zónu najbližšieho vývinu.

4 Záver

V našej štúdii sme sa zamerali na predstavenie didaktických odporúčaní M. Hrdličku pre češtinu ako nematerinský jazyk a ich porovnanie s lingvodidaktikou slovenčiny ako cudzieho jazyka. V oboch lingvodidaktikách sme poukázali na výrazné podobnosti, ktoré vyplývajú nielen z nadväzovania na komunikatívno-pragmatický prístup vo výučbe, ale z typologickej blízkosti češtiny a slovenčiny ako flektívnych jazykov patriacich do stredoeurópskeho areálu. V oboch prístupoch sa kritizuje prílišný gramatický redukcionizmus reflektujúci nepochopenie komunikatívnej metódy. U Hrdličku sa nepovažuje za funkčné

[7] V európskom prieskume o viacjazyčnosti z roku 2023 uvádzajú schopnosť viesť rozhovor v druhom jazyku slovenskí respondenti (n=1008) najčastejšie pri angličtine (38%), češtine (24%) a nemčine (19%). Ruský jazyk bol pri tejto otázke na 4. mieste (14%).

prezentovať jazyk semaziologicky a navrhuje sa aplikovať aj onomaziológia s valenčným prístupom. Upozorňuje sa na to, že dotazníkové metódy percepcie gramatiky u samotných osvojovateľov L2 jazyka môžu byť zaujímavou empirickou sondou, ktorá má praktické didaktické implikácie – môže totiž poukázať na odlišný spôsob rozlišovania správneho pádu u slovanských a neslovanských skupín osvojujúcich si druhý jazyk cez pádové otázky alebo prepozície. V didaktike češtiny a slovenčiny ako druhého/cudzieho jazyka sa poukazuje na to, že znalosť interlingválnych súvislostí môže byť výhodou pri predvídaní negatívneho alebo pozitívneho transferu z L1. V oboch prístupoch sa za nesprávne tiež považuje ignorovanie frekvenčného prístupu vo výučbe – v českých učebniciach sa totiž zaraďuje inštrumentál často až na ich koniec, hoci jeho výskyt je častejší ako datív. V didaktike slovenčiny ako cudzieho jazyka sa zasa kritizuje začleňovanie genitívu na záver niektorých učebníc, pretože práve tento pád u feminín možno využiť pri rozlišovaní pádovej homonymie s akuzatívom. Efektivizácii didaktiky môže podľa slovenských lingvodidaktikov napomôcť zmena názvu deklinačných vzorov substantív podľa nového systému M. Sokolovej (2007), v ktorom nájdu svoje uplatnenie aj internacionalizmy, ako aj zohľadnenie vyššej morfologickej receptivity niektorých vzorov (vzor plán namiesto vzoru dub). Pri prezentovaní vidu, ktorý je pre cudzincov učiacich sa češtinu alebo slovenčinu často problematický, sa tiež v oboch prístupoch odkazuje na metaforu fotografie a filmu Poldaufa a Šprunka (1968), dichotómiu výsledku a procesu, jednorázovosti a opakovania. Podľa Hrdličku je však v pokročilejších jazykových skupinách vhodné poukazovať na ďalšie pravidlá použitia vidu, pričom sa nevylučuje pri jeho výklade ani použitie medzijazykového prekladu prostredníctvom poukázania na analógiu s temporálnym systémom v angličtine. Podobné didaktické odporúčanie prezentujú aj niektorí slovenskí lingvisti (Vaňko, 2019). Z pohľadu kognitívnej náročnosti by sa dala z nášho pohľadu považovať za čiastočne problematickú skorá prezentácia préterita v slovenčine ako cudzom jazyku, ktorý je začleňovaný do výučby cudzincov na jazykovej úrovni A1 pred futúrom, pričom je z pohľadu tvorby jednoduchší. Korpus jazykových chýb slovenčiny ako cudzieho jazyka totiž poukazuje na chybovosť cudzincov osvojujúcich si slovenský jazyk v préterite práve na tejto úrovni, avšak to môže reflektovať aj jeho nedostatočné precvičovanie a fixovanie v samotnej jazykovej výučbe.

REFERENCIE

Adamovičová, A., Ivanová, D., & Hrdlička, M. (2014). *Basic Czech II*. Karolinum.

Akišinová, O., & Kagan, E. (2008). *Učím sa učiť: Metódy a techniky učiaceho sa vzdelávania*.

Alabánová, M. (2015). *Slovenský jazyk a slovenská literatúra v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským*. Univerzita Konštantína Filozofa.

Anderson-Hsieh, J., Johnson, R., & Koehler, K. (1992). The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. *Language Learning, 42*(4), 529–555. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01043.x

Baláž, P., Darovec, M., & Trebatická, H. (1976). *Slovak for Slavicists*. SPN.

Bischofová, J., & Hrdlička, M. (2005). *Sociokulturní minimum pro azylanty*. SOZE.

Bortlíková, E., Maierová, E., & Navrátilová, J. (2021). *Hovorme po slovensky! Učebnica slovenčiny pre cudzincov*. Univerzita Komenského v Bratislave.

Böhmerová, A. (1996). *Slovak for you: Slovak for speakers of English – Textbook for beginners*. Perfekt.

Buzássyová, K. (1997). Slovenčina ako stredoeurópsky jazyk. In s. Ondrejovič (Ed.), *Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy* (Sociolinguistica Slovaca 3) (pp. 69–78). Veda.

Council of Europe. (2014). *Language support for adult refugees: a Council of Europe toolkit*. https://rm.coe.int/16805a7033

Čechová, E., Trabelsiová, H., & Putz, H. (1993). *Do you want to speak Czech? = Chcete mluvit česky?* Praxis.

Čechová, M. (1994). O potřebě integrace komunikační a systémové jazykové výuky. *Český jazyk a literatura, 44*(7–8), 158–162.

Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. SPN.

Čermák, F. (2004). *Jazyk a jazykověda*. Karolinum.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Dratva, T. (1993). Metodické postupy vo výučbe cudzích jazykov. In *Učíme slovenčinu* (pp. 76–81). ÚJOP UK.

Dratva, T., & Buznová, V. (1992). *Slovenčina pre cudzincov*. Media Trade–SPN.

Ďurajka, J. (2018). *Psycholingvistické aspekty osvojovania si cudzieho jazyka* [Disertačná práca]. Univerzita Komenského v Bratislave.

European Commission. (2024). *Europeans and their languages (Special Eurobarometer 540)*. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979

Flege, J. E. (1991). Perception and production: The relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In T. Huebner & C. A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* (pp. 249–289). John Benjamins.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition*. Routledge.

Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Centre éducatif et culturel.

Hádková, M. (2001). Cesty ke komunikační kompetenci. In *Český jazyk a literatura na sklonku 20. století*.

Haláková, M., Kšiňanová, M., & Bábelová, J. (2019). *Slovenčina ako liek: Konverzačná učebnica slovenčiny pre študentov medicíny*. Univerzita Komenského.

Hill, J. (2020). *Teaching English to refugees and immigrants with low literacy in their native language and limited English proficiency*. University of San Francisco.

Holá, L. (2001). *Czech step by step*. Fragment.

Holíková, K., Balážiková, R., Blašková, E., Pekarovičová, J., & Dratva, T. (1991). *Dobrý deň, slovenčina*. Kon-Press.

Holíková, K., & Weissová, M. (1994). *Základy slovenčiny: Učebnica*.

Hrdlička, M. (2014). O obtížnosti českého skloňování z pohledu jinojazyčných mluvčích. *Nová čeština doma & ve světě*, (2), 36–43.

Hrdlička, M. (2019). *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateřském*. Karolinum.

Hrdlička, M. (2023). *Kapitoly z didaktické gramatiky*. Karolinum.

Hrdlička, M. (2025). *Čeština mezi jazyky*. Karolinum.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin.

Ivoríková, H., Mošaťová, M., & Švancarová, P. (2023). *Učíme sa na chybách: ERRKORP – akvizičný korpus*. Univerzita Komenského v Bratislave. https://stella.uniba.sk/texty/FIF_MLIS_errkorp_ucime_sa_na_chybach.pdf

Janíková, V. (2011). *Didaktika cizích jazyků*. Masarykova univerzita.

Kamenárová, R., Špánová, E., Ľos Ivoríková, H., Mošaťová, M., Krchová, Z., & Tichá, H. (2018). *Krížom-krážom: Slovenčina A1* (doplnené a prepracované vydanie). Univerzita Komenského.

Kamenárová, R. (2015). Substantívne vzory a deklinačný systém v slovenčine z lingvodidaktického hľadiska. In *Studia Academica Slovaca* (pp. 197–217).

Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.). (2016). *Nový encyklopedický slovník češtiny*. NLN.

Komenský, J. A. (1958). *Didaktika velká*. SPN.

Kovaříková, D. (2021). Sharing data through specialized corpus-based tools: The case of GramatiKat. *Journal of Linguistics, 72*(2), 531–544. https://doi.org/10.1017/S0022226721000138

Krajčovič, R. (1980). *Svedectvo dejín o slovenčine*. Matica slovenská.

Kučera, H. (1990). Český jazyk v USA. *Naše řeč, 73*(2), 65–72.

Kurzová, H. (1996). Mitteleuropa als Sprachareal. *Germanistica Pragensia, 13*, 57–73.

Language Knowledge EU. (2024). *Russian language in Slovakia*. https://languageknowledge.eu/countries/slovak-republic/languages/russian

Language Knowledge EU. (2024). *Russian language in the Czech Republic*. https://languageknowledge.eu/countries/czech-republic/languages/russian

Liptáková, Ľ., Andričiková, M., Cibáková, D., Hlebová, B., Klimovič, M., Mitrová, A., Pršová, E., Rusňák, R., Sičáková, Ľ., Stanislavová, Z., & Vužňáková, K. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry*. Prešovská univerzita v Prešove.
Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge University Press.
Malinovský, M. (1995). „Redukce" gramatiky. *Slovo a slovesnost, 56*(3), 218–222.
Mikulajová, M., Šelingerová, A., Mifsud, C., Papadopoulos, T., & Dockrell, J. (2018). Viacjazyčné triedy – názory učiteľov na Slovensku na vzdelávanie detí cudzincov. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 2*(1), 125–142. https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/06_Mikulajova.pdf
Mistrík, J., & Tuguševa, R. (1981). *Slovenčina pre cudzincov*. SPN.
Mošaťová, M., & Španová, E. (2015). Lingvodidaktické aspekty klasifikácie konjugačných tried v slovenčine ako cudzom jazyku. In J. Pekarovičová & M. Vojtech (Eds.), *Studia Academica Slovaca* (pp. 218–233). Univerzita Komenského v Bratislave.
Munro, M. J. (1995). Nonsegmental factors in foreign accent. *Studies in Second Language Acquisition, 17*(1), 17–34.
Nevrlová, B., & Chlpíková, B. (2025). *Témy a ciele jazykového kurzu A1 (slovenčina ako cudzí jazyk)*. Univerzita Komenského.
Nevrlová, B., & Chlpíková, B. (2025). *Témy a ciele jazykového kurzu A2 (slovenčina ako cudzí jazyk)*. Univerzita Komenského.
Nevrlová, B., Chlpíková, B., & Mošaťová, M. (2025). *Témy a ciele jazykového kurzu B1 (slovenčina ako cudzí jazyk)*. Univerzita Komenského.
Newerkla, S.-M. (2002). Čeština v monarchii a středoevropský jazykový areál. *Český jazyk a literatura, 53*(2), 61–68.
Novák, Ľ. (1984). Aký jazyk je slovenčina. In *Studia Academica Slovaca* (pp. 389–412).
Orgoňová, O. (2003). *Slovensko-francúzske jazykové vzťahy*. Univerzita Komenského.
Pauliny, E., Ružička, J., & Štolc, J. (1953). *Slovenská gramatika*. Osveta.
Pekarovičová, J. (1997). Neverbálne prostriedky v komunikácii cudzincov. In *Štylistika neverbálnej komunikácie* (pp. 161–167).
Pekarovičová, J. (1999). Komunikačné bariéry pri osvojovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. In *Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu* (pp. 154–160).
Pekarovičová, J. (Ed.). (2024). *Jazykové chyby v slovenčine ako cudzom jazyku na báze akvizičného korpusu*. Univerzita Komenského.
Pekarovičová, J., Žigová, Ľ., Palcútová, M., & Štefánik, J. (2005). *Slovenčina pre cudzincov: Praktická fonetická príručka*. Stimul.
Poldauf, I., & Šprunk, K. (1968). *Čeština jazyk cizí*. SPN.

Sedláková, M. (2021). *Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka*. UPJŠ.
Skála, E. (2000). Středoevropský jazykový svaz. In *Přednášky z letní školy slovanských studií*.
Sokolová, M. (2002). Morfematický pohľad na slovesný vid v slovenčine ako cudzom jazyku. In *Slovenčina ako cudzí jazyk* (pp. 75–87).
Sokolová, M. (2007). *Nový deklinačný systém slovenských substantív*. Prešovská univerzita.
Sokolová, M., Musilová, K., & Slančová, D. (2005). *Slovenčina a čeština: Synchrónne porovnanie s cvičeniami*. Filozofická fakulta UK.
Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie: Doplňujúce vydanie. (2022). Štátny pedagogický ústav.
Svoboda, K. (1977). *Didaktika českého jazyka a slohu*. SPN.
Šebesta, K., et al. (2014). *Druhý a cizí jazyk: Osvojování a vyučování*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. (2014). *Druhý a cizí jazyk*. FF UK.
Van Ek, J. A. (1993). *Objectives for foreign language learning*. Council of Europe.
Vaňko, J. (2002). Slovenčina z pohľadu slovinčiny. In J. Pekarovičová (Ed.), *Slovenčina ako cudzí jazyk: Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie* (pp. 153–161). Stimul.
Vaňko, J. (2019). Slovesný vid v slovenčine v interlingválnych súvislostiach. In J. Pekarovičová & M. Vojtech (Eds.), *Studia Academica Slovaca 48* (pp. 339–358).
Veselý, L., Veselý, V., Bláha, O., & Chromý, J. (2021). *Kapitoly o slovesném vidu nejen v češtině*. Akropolis.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
Zajícová, L. (2010). *Český jazyk v Paraguayi*. Univerzita Palackého.
Žu, M. (1999). *Slovenčina pre cudzincov*. Univerzita Komenského.

AUTHOR

Mgr. Jana Lokajová is an Assistant Professor at the Department of Languages, Institute of Lifelong Learning (ÚJŠSV), Faculty of Mechanical Engineering, Slovak University of Technology in Bratislava. She is a certified court translator and an instructor of Slovak and English for non-native speakers. Her research interests include linguistics, pedagogy, and conversation analysis.

Slovenská technická univerzita v Bratislave
Strojnícka fakulta
Ústav jazykov a spoločenskovedných predmetov
Námestie slobody 17

SK-812 31 Bratislava 1
E-mail: jana.lokajova@stuba.sk

Andrášová, H., & Fiala, J. (2026). *Průřezový výzkum mnohojazyčnosti žáků základních škol a nižších ročníků gymnázií*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta

Věra Janíková

V posledních patnácti letech se jednou z klíčových otázek řešených v oblasti základního vzdělávání v České republice stala povinnost nebo povinná volitelnost učení se druhému cizímu jazyku. Jako zlomový bod v celonárodní diskusi lze označit školní rok 2013/2014, kdy se druhý cizí jazyk na základních školách začal vyučovat jako povinný předmět. Mimo jiné i proto, že Česká republika byla zavázána k podpoře vícejazyčnosti i mezinárodními smlouvami, a to i s ohledem na výuku dvou cizích jazyků v rámci základního vzdělávání. Dalším klíčovým bodem se stala revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, během níž tato oblast znovu nabývá na aktuálnosti a dynamice.

Publikace *Průřezový výzkum mnohojazyčnosti žáků základní školy a nižších ročníků gymnázií* přispívá k dlouhodobé diskusi o výuce cizích jazyků na českých základních školách a nižším stupni gymnázií, zejména v kontextu potřeby cílené a systematické podpory rozvoje vícejazyčné kompetence ve školním prostředí. Jejím cílem je zjistit, zda se v důsledku změn jazykové politiky v českém školství proměnil vztah žáků a žákyň k cizím jazykům, jejich motivace k učení němčiny i úroveň jejich řečových dovedností v tomto jazyce. Autorský tým nejprve vymezuje a s kritickým náhledem představuje kontext výzkumného šetření, kterým je vývoj vzdělávání v oblasti cizích jazyků v České republice od školního roku 2007/2008 do roku 2022, pro něž tvoří klíčový rámec RVP ZV. V teoretické části jsou rovněž představeny vybrané klíčové koncepty a shrnut dosavadní stav bádání s ohledem na problematiku učení a vyučování cizím jazykům v mezinárodním kontextu. Následně je podrobněji představen „faktorový model" učení se dalším cizím jazykům dle B. Hufeisenové, který je z hlediska teoretických východisek pro studii zásadní.

Jak napovídá již název publikace, pro zkoumání vymezeného problému byla zvolena průřezová studie, která byla realizovaná v letech 2007, 2010, 2013 a 2022. Studie se zaměřuje na analýzu vybraných faktorů ovlivňujících úspěšnost žáků a žákyň ve výuce německého jazyka, který v českém jazykovém vzdělávání dosud zaujímá pozici nejčastěji vyučovaného druhého cizího jazyka. Díky rozsáhlému souboru dat o jazykové biografii žáků a žákyň, jejich vztahu k cizím jazykům (včetně němčiny) a dosažené úrovni jazykových znalostí

v němčině bylo možné analyzovat řadu vztahů mezi proměnnými a identifikovat další faktory, které mohou ovlivňovat volbu druhého cizího jazyka i postoje žáků a žákyň k němu.

Výsledky ukazují, že výuka němčiny na českých školách je podmíněna širokým spektrem faktorů, jež společně formují nejen úspěšnost při učení, ale i dlouhodobý vztah žáků a žákyň k tomuto jazyku. Přínos výzkumu spočívá mimo jiné v tom, že nabízí ucelený pohled na vývoj vztahu žáků a žákyň ve věku 12–17 let k cizím jazykům – nejen k němčině, ale často i k angličtině – a to v delším časovém horizontu, včetně zachycení jeho proměn a dynamiky.

I přes určité, v publikaci reflektované limity (např. otázku reprezentativnosti zjištění při vzorku 771 účastníků) lze konstatovat, že výzkumné zaměření je vysoce aktuální a jeho výsledky jsou přínosné. Téma odráží současnou situaci, kdy se i v České republice stává vícejazyčnost běžnou součástí každodenní reality a předmětem intenzivních diskusí nejen v širším společenském kontextu, ale také ve vzdělávání, vzdělávací politice, přípravě budoucích učitelů a učitelek i v samotné pedagogické praxi. Provedený výzkum přináší řadu cenných poznatků, které obohacují dlouhodobou diskusi o výuce cizích jazyků na českých základních a středních školách. Jeho výsledky mohou sloužit jako podklad pro zkvalitňování jazykového vzdělávání, pro rozhodování o povinnosti či volitelnosti druhého cizího jazyka v rámci základního vzdělávání i jako inspirace pro pedagogickou praxi.

Předloženou publikaci si nepochybně se zájmem přečte široká odborná veřejnost zabývající se jazykovým vzděláváním na různých typech škol, vzdělavatelé a vzdělavatelky budoucích učitelů a učitelek cizích jazyků i jejich studenti a studentky, autoři a autorky kurikulárních dokumentů či učebních materiálů, stejně jako aktéři a aktérky jazykové vzdělávací politik.

Kováčová, Z., Petráš, P., & Kolesík, M. (2025). *Bilingvizmus z aspektu vyučovania slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Jana Lokajová

Publikácia autorského kolektívu k téme bilingvizmu je zasadená do veľmi aktuálnej problematiky aplikovanej lingvistiky a lingvokulturológie ako mladého interdisciplinárneho odboru s priamym prepojením na edukačnú prax v didaktike slovenčiny ako druhého alebo cudzieho jazyka na školách, kde je prvým osvojovaným jazykom jazyk maďarský. Ako sa píše v úvode publikácie, táto vysokoškolská učebnica je primárne určená budúcim pedagógom slovenského jazyka a literatúry na týchto školách, pretože je pre nich kľúčové pri napĺňaní edukačných cieľov a zvyšovaní motivácie svojich študentov porozumieť slovensko-maďarským jazykovým rozdielom. Nutnosť poznať tieto rozdiely pritom pramení z faktu, že maďarský jazyk je jazykom typologicky a genealogicky odlišným od jazyka slovenského, totiž na rozdiel od slovenčiny, maďarský jazyk nie je jazykom flektívnym, ale aglutinačným a ugrofínskym. Učebnica je zároveň výstupom z dvoch projektov, a to projektu *Príprava budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry do edukačnej praxe na školách s vyučovacím jazykom maďarským* a projektu KEGA 030UKF-4/2025 týkajúceho sa edukačnej podpory aktualizovaných a inovovaných ŠP vo vysokoškolskom vzdelávaní slovenského alebo ruského jazyka (s. 7).

Štruktúra publikácie logicky a primerane reflektuje svoje vytýčené ciele a predstavuje čitateľovi v štyroch kapitolách najprv jazykovo-kultúrny fenomén bilingvizmu ako predmetu bádania psycholingvistiky, kognitívnej lingvistiky a ďalších nových vied (lingvokulturológie); ďalšie kapitoly sa venujú samotnej jazykovej a sociolingvistickej povahe slovensko-maďarských interferencií na rovine lexiky, fonetiky a morfosyntaxe. Sled a usporiadanie kapitol z jednotlivých oblastí jazykovej interferencie pritom odzrkadľuje frekvenčný výskyt týchto kontaktových javov, kde najviac badateľnou sa javia lexikálne a fonetické interferencie a až potom javy syntaktické, čo je v súlade so zisteniami o odlišnej miere rezistentnosti konkrétnych jazykových rovín voči vplyvom druhého/cudzieho jazyka. Každá z prezentovaných kapitol zároveň prehľadným spôsobom prezentuje teoretické poznatky z medzinárodného, ale aj stredoeurópskeho výskumu k dielčím témam – citované a porovnávané sú aktuálne prístupy k bilingvizmu ako multilingvizmu (Nebeská, Nekvapil a Sloboda) percipujúce tento jav z funkčnej perspektívy – nie ako plnú mieru

ovládania oboch jazykov na rovnakej úrovni, ale ako schopnosť (aj keď pasívnu) používať jeden z jazykov situačne. Túto odlišnú mieru ovládania jazykov u bilingvistov predpokladá aj český lingvistik F. Čermák (2011); zo slovenských prístupov k bilingvizmu má k tomuto prístupu blízko M. Dudok (2002) a J. Štefánik (2000), ktorí taktiež zdôrazňujú vplyv situačnosti na jav striedania jazykov. Zo súčasných empirických výskumov slovensko-maďarského bilingvizmu kolektív autorov odkazuje na práce I. Lanstyaka (2002), Fichtnerovej (1999) aplikujúcej raritnú etnometodologickú metódu konverzačnej analýzy, ako aj výskum fonetických interferencií Alabánovej (2015) a produktívnych lexikálnych derivačných postupov žiakov z edukačnej praxe u K. Jóbovej Szivekovej (2021). Predkladaná publikácia zároveň prezentuje najnovšie zistenia o jazykových chybách bilingválnych detí z oblasti morfosyntaxe slovenčiny – konkrétne žiakov primárneho vzdelávania na školách s vyučovacím jazykom maďarským, čo predstavuje zaujímavú „sondu" do bilingválneho slovensko-maďarského jazykového manažmentu. Frekvenčný výskyt chýb detí poukázal napr. na problémy žiakov s menným gramatickým rodom v slovenčine, ktorý je v maďarčine iba prirodzený, ďalej so sufixom -a, so životnosťou maskulín, s použitím reflexívnych slovies a s inštrumentálom s prepozíciou aj bez nej.

Za obzvlášť prínosný považujeme predovšetkým dôraz publikácie na kontrastívny aspekt slovensko-maďarských vzťahov v rovine fonetických javov, pretože nesprávna artikulácia vokálov, konsonantických skupín, či prízvukovania môže spôsobiť komunikačné šumy, alebo viesť k percepcii neúspešnej komunikácie. Kapitolu zameranú na slovenskú fonetiku, ktorá primárne vychádza z pravidiel ortoepie A. Kráľa (2009), deskripcie Petráša (2022) a kontrastívneho výskumu Alabánovej (2022), tak môžu využiť v edukačnej praxi budúci pedagógovia pri príprave konkrétnych ortofonických cvičení zameraných na precvičenie vokálu [a], ktorý je v maďarčine na rozdiel od slovenčiny labializovaný, vokálu [é], ktorý je pozične vyšší a prednejší, alebo slovenskej znelej hlásky [h]. Tá sa v maďarčine realizuje výrazne odlišne – ako neznelá – a jej nesprávna artikulácia má za následok chybný priebeh znelostnej asimilácie, t. j. vedie k strate konsonantickej znelosti hlásky, ktorá predchádza neznelej (maďarskej) realizácii hlásky [ɦ]. Táto kapitola obsahuje aj praktické odporúčania na výslovnostné cvičenia v triede s ohľadom na nižšiu primárnu pedagogiku citujúc už vyššie spomenuté výskumy – výučbu problematických konsonantických skupín na príklade citosloviec, hlások [h] a [x] hrou na ozvenu alebo smiech (s. 89), čo je vo všeobecnom súlade s didaktickými princípmi primeranosti a adekvátnosti. Autori učebnice taktiež v poslednej časti tretej kapitoly vedú budúcich pedagógov k práci s inými fonetickými a logopedickými príručkami (Pekarovičová a kolektív, 2005; Pipíšková – Ivaničková, 2014) ako aj k tvorbe vlastných didaktických materiálov.

Vysokoškolská učebnica *Bilingvizmus z aspektu vyučovania slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským* tak predstavuje veľmi hodnotný a aktuálny príspevok do aplikovaného výskumu slovenčiny ako cudzieho/druhého jazyka v špecifickom prostredí slovensko-maďarských kontaktových vzťahov. Zaslúži si pozornosť nielen budúcich pedagógov slovenčiny ako druhého jazyka, ktorí hľadajú optimálne návody ako zefektívniť svoju výučbu na pozadí typologicky iného materinského jazyka, ale aj širšej jazykovej a odbornej verejnosti so záujmom o sociolingvistiku.

Stranovská, E., et al. (2025). *Rozvoj cudzojazyčného čítania s porozumením prostredníctvom intervenčného programu: Učebnica nemeckého jazyka pre ZŠ a SŠ, úroveň A2*. Verbum

Monika Jókaiová

Čítanie s porozumením predstavuje zložitý mentálny proces a zároveň neustále riešený výskumný problém odborníkov lingvistiky, psychológie ako aj didaktiky na viacerých vedecko-odborných fórach. Pedagógovia apelujú na skutočnosť, že neporozumenie textu sa javí v súčasnosti ako najčastejší fenomén, v rámci ktorého je potrebné hľadať riešenia nielen z hľadiska národného testovania, ale najmä z hľadiska celoživotného vzdelávania, rozvoja kritického myslenia, podpory osobnostného rastu a uplatnenia sa v pracovnej praxi.

Učebnica *Rozvoj cudzojazyčného čítania s porozumením prostredníctvom intervenčného programu* (2025) je didaktická publikácia Evy Stranovskej a kolektívu autorov (Beáta Hockicková, Erzsébet Szabó, Anikó Ficzere, Svetlana Stančeková, Ervín Weiss a Ivan Haringa), ktorá reaguje na potrebu systematického rozvoja čitateľskej gramotnosti v nemeckom jazyku prostredníctvom intervenčného programu, čím je jedinečnou na Slovensku. Je venovaná študentom učiteľstva a pedagógom v praxi na prípravu žiakov k porozumeniu textu, prácu s textom a na rozvíjanie ich čitateľskej zručnosti na jazykovej úrovni A2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca (SERR).

Nóvum publikácie spočíva v práci s intervenciou, v rámci ktorej sa stimulujú prediktory čítania s porozumením (t. j. kognitívne procesy od najjednoduchších po najzložitejšie), smerujúc k metakognícii – keďže proces čítania s porozumením možno považovať za obzvlášť kritickú receptívnu zručnosť u žiakov tak v materinskom, ako aj v cudzom jazyku.

Učebnica je koncipovaná z teoretickej a aplikačnej časti, so zreteľom na holistický prístup k výučbe a čítaniu s porozumením. Teoretická časť pozostáva zo systematicky členených, na seba logicky nadväzujúcich štyroch kapitol.

Prvá kapitola predstavuje teoretické východiská a pedagogické princípy vedúce k objasneniu špecifík čítania. Venuje sa modelu porozumenia, stratégiám spracovávania informácií, čitateľskej kompetencii, čitateľskej gramotnosti, zručnosti čítania s porozumením, špecifikácii dvojakého prístupu k čítaniu a druhom čítania s ďalšou klasifikáciou podľa rozličných stratégií čítania. Na záver poskytuje rámec pre praktické využitie vďaka tipom, ako efektívne rozvíjať a dosiahnuť u žiakov čitateľskú kompetenciu.

Druhá kapitola sa venuje stratégiám a metodike práce s textom podľa troch fáz čítania (pred, počas a po čítaní). Autori pokrývajú všetky fázy početnými príkladmi aktivít, ktoré spravidla prichádzajú s názvom, inštrukciami, spôsobmi delenia žiakov na prípadné skupiny a im prislúchajúcimi úlohami a pri dlhších aktivitách aj časom potrebným na realizáciu, definíciou didaktického cieľa a záverečným zhrnutím.

Tretia kapitola ponúka analytické zhrnutie špecifík jazykovej úrovne A2 pre čítanie s porozumením v nemeckom jazyku, s osobitným zreteľom na možnosti a obmedzenia, vzhľadom na schopnosť žiakov porozumieť cudzojazyčnému textu.

Štvrtá kapitola sa venuje intervenčnému programu so stručným objasnením, ako s ním pracovať, a zároveň prináša prehľad prediktorov, tém a textov v intervenčnom programe čítania s porozumením.

Aplikačná časť učebnice predstavuje desať intervenčných jednotiek (know-how autorov), ktoré boli vytvorené na základe viacerých metodicko-didaktických kritérií (kritérií výberu textov, rozvíjania zručnosti čítania s porozumením podľa jazykovej úrovne A2, čitateľnosti textu a pod.), psychologických expertíz práce s intervenciou a stimulácie prediktorov. Každá intervenčná jednotka obsahuje metodický list, pracovné materiály a autentické texty. Cieľom je postupná stimulácia kognitívnych procesov (od základných po vyššie) a rozvíjanie transverzálnej kompetencie žiakov. Čitateľ môže oceniť pestrosť žánrov textového korpusu: vecné, literárne, náučno-populárne, informatívne, užívateľské texty a inzercie, slúžiace pre indukciu od základných kognitívnych procesov (na stimuláciu pozornosti, koncentrácie a zapamätania) k pokročilejším procesom (vyžadujúcich a zároveň rozvíjajúcich inferenčné, divergentné a kritické myslenie, reflexiu a sebareflexiu).

Autori reagujú na aktuálny informačný kontext, kde sú žiaci vystavení väčšiemu množstvu informácií a textových štruktúr, ktoré svojou zložitosťou podnecujú komplikovanejšie spôsoby práce. V dôsledku toho môže dôjsť k nedostatku koherencie medzi formálnymi a obsahovými aspektmi textu, t. j. žiakom uniká zmysel, ktorý im mal text sprostredkovať. Porozumenie je základným pilierom prijímania a spracovávania informácií, rozvíjania učenia a ďalších kognitívnych procesov. Preto je nácvik a rozvoj porozumenia čítaných textov, ako aj rozvoj nižších a vyšších kognitívnych procesov viac než žiaduci. V tomto smere je učebnica spracovaná inovatívne, v konceptoch koherentne a kombináciou teoretického rámca s nástrojmi pre priame využitie v triede poskytuje učiteľom nástroje na zlepšenie čitateľskej gramotnosti žiakov, a študentom učiteľstva hodnotný študijný materiál.

Jubilující maďarská bohemistika a slavistika

Miloš Zelenka

Ve dnech 5. – 6. 6. 2025 se na Ústavu slavistiky a baltistiky (ELTE BTK Szláv és Balti Filológai Intézete) Filozofické fakulty Univerzity Loránda Eötvöse v Budapešti konala mezinárodní konference *70. let bohemistiky v Budapešti* (1955–2025), které se účastnilo zhruba 50 domácích i zahraničních badatelů z nejrůznějších evropských akademických i univerzitních institucí. Logicky převažovali čeští a maďarští bohemisté, kteří se svými kolegy zastupujícími převážně evropské stolice s výukou českého jazyka reprezentovali osm evropských zemí (Chorvatsko, Německo, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Rumunsko, Slovinsko a Velká Británie). Tento „personální vzorek" jednak poskytl relevantní informaci o stále vynikající úrovni maďarské bohemistiky v Budapešti, jednak načrtl perspektivy oboru, který čelí ekonomickému tlaku doby a nepříznivému osudu tzv. malé filologie. Jednání kontinuálně navázalo na konferenci z roku 2015 pod názvem Od počátku do současnosti (1955–2015), která zmapovala tradici česko-maďarských vztahů a společných, byť často složitých, středoevropských kořenů v habsburské monarchii a ve 20. století.[1]

Slavnostní otevření zahájily uvítací projevy, které pronesli proděkanka FF ELTE Judit Bóna, česká velvyslankyně v Budapešti Eva Dvořáková a ředitel Ústavu slovanské a baltské filologie FF ELTE Róbert Kiss Szemán. Vlastní jednání poté uvedly čtyři plenární referáty: Stefan Michael Newerkla (Vídeň) ve svém příspěvku charakterizoval počátky a vývoj více než dvousetletého období bohemistiky ve Vídni, které zpětně umožnilo i rozvoj hungaristických studií v společném mnohonárodním císařství počátkem 19. století. Faktografický výčet vybraných titulů české jazykovědné bohemistiky v protektorátních letech 1939–1945 načrtla Martina Šmejkalová (Praha). Jaroslav David (Ostrava) zhodnotil stav současné české exonymie, a to prostřednictvím toponym z Maďarska. Miroslav Vepřek (Olomouc) se pokusil vymezit stále diskutovaný podíl staroslověnského písemnictví na formování českého jazyka a kultury. Tento „vliv" byl zásadní, ne však přímý, spíše příbuzensky zprostředkovaný, jak dokazuje zejména hláskoslovný rozbor a opozitum „psanosti" a „mluvenosti". Plenární referáty uzavřelo vystoupení Róberta Kiss Szemána, který velmi originálně, často v polemickém ostnu se starší českou a slovenskou literární historiografií, interpretoval básnickou sbírku Slávy dcera od Jána Kollára, zejména detailně komentoval mytologický kontext jejího textového rozšíření v dalších vydáních.

[1] Srov. Miloš Zelenka: *Šedesát let maďarské bohemistiky.* Slavica litteraria 19, 2016, č. 1, s. 141–143.

Nemá zde smysl taxativně prezentovat jednotlivé referáty, jejichž problematika prostupovala literární, lingvistickou, translatologickou, kulturologickou a historickou sekci. V našem přehledu proto uvedeme jen některá vystoupení, a to podle tematické příbuznosti. Je zajímavé, že překvapivě málo se objevilo příspěvků reflektujících česko-maďarské vztahy. K nim lze např. zařadit vystoupení Andora Mészárose (Budapešť), který vysvětlil historické proměny obrazu Čechů v maďarské společnosti. Autor těchto řádků (České Budějovice) analyzoval fenomén „středoevropskosti", který otevřel české a maďarské literatuře cestu do panteonu světové literatury. Do srovnávací literární vědy rovněž zasáhl referát Martina Schacherla (České Budějovice), který v didaktické perspektivě poukázal na rozdílné zastoupení výuky světového písemnictví v pedagogické praxi středních škol v Česku, Slovensku a Maďarsku. Obdobně Tomáš Jiránek (Pardubice) představil dosud nepublikované memoáry českého důstojníka o uherské revoluci v letech 1848-1849. Martin Beneš a Jiří Januška (Praha) přiblížili maďarštinu v Osudech dobrého vojáka Švejka od Jaroslava Haška. Obdobně do oblasti česko-maďarských jazykových styků směřoval referát Tamáse Tölgyesiho (Budapešť – Vídeň), který analyzoval gramatické chyby v písemném vyjadřování maďarských studentů bohemistiky. Lexikální hungarismy v češtině zprostředkované rumštinou představil Viktor Elšík (Praha). Na pomezí historie a kulturologie se pohyboval referát Marty Pató (Pardubice) prezentující biografický portrét československé hungaristky Alžbety Göllnerové. V zastoupení byl přednesen příspěvek Libora Pavery (Bialsko-Biala) zabývající se středověkou písní Chci já na pannu žalovat v česko-uhersko-polském kontextu. Martin Dvořák (České Budějovice) promluvil o vztahu Vítězslava Nezvala a filmu, především sledoval vliv filmových postupů na jeho avantgardní poetiku.

V translatologické sekci zazněla témata obecnější, jako například funkce uměleckého překladu a objasnění sémantické opozice mezi ryze filologickým a kontextovým pojetím z pohledu překladatele. Tuto problematiku prezentoval Milan Hrdlička (Praha), zatímco Jana Šnytová (Lublaň) rozebrala kulturní reálie v slovinském překladu Kunderova Žertu. Zprávu o nových překladech Vladimíra Holana a Karla Čapka do rumunštiny podal Sorin Paliga (Bukurešť). Polská bohemistka Beata Koziel (Bialsko-Biala) připomněla často opomíjenou literární tvorbu národnostních menšin v 20. století. Blok lingvistických příspěvků uvedl Tilman Berger (Tübingen) interpretující opisné časy v češtině. Po něm následoval Miloslav Vondráček (Praha), typologizující synsémantické prostředky textové koheze. Dále proběhlo společné vystoupení Marie Kopřivové a Ilony Starý Kořánové (Praha), týkající se redundance zájmenného subjektu v mluvené češtině. Problematice české a slovinské homonymie, paronymie a homonymity se věnovaly příspěvky Zdeňka Starého (Praha) a Petry Stankovské (Lublaň).

Faktograficky cennou součást vědeckého rokování, byť někdy jen referujícího charakteru, tvořila vystoupení, která odrážela osobní lektorskou zkušenost s výukou češtiny v cizině, a tak podávala solidní přehled o metodách, učebních pomůckách v jednotlivých zemích. Jestliže Darina Ivanovová (Praha) zájem korejských studentů o češtinu odvozovala z ekonomické motivace, u studentů z románských zemí včetně portugalského Lisabonu existují podle Pavlíny Vondráčkové (Lisabon) rozmanité osobní i profesní důvody k jazykovému studiu. Zájem portugalských studentů o češtinu rovněž dokumentovala Radka Navarová (Praha), která srovnala český a portugalský kondicionál, přičemž upozornila na úskalí v mluvené komunikaci. Didaktický podtext se objevil i v referátu Vladimíry Pánkové (Plzeň) traktující široký okruh otázek vyplývajících z propojení čtenářské a pisatelské gramotnosti. Výuku češtiny v rámci oborového studia ve staroslavném Oxfordu přiblížila Vanda Pickett (Oxford), vysvětlující odlišný systém jazykové výuky prostřednictvím uměleckých textů. Rovněž shrnující informaci o kursech češtiny a státní podpoře bohemistiky v zahraničí poskytla Tereza Puldová (Praha).

Je nepochybné, že maďarská bohemistika v kontextu zahraničních pracovišť s výukou češtiny se zařazuje na přední místa ve střední Evropě. Jména jako László Sziklay, László Dobossy, István Vörös, György Varga, Veronika Heé a další rozvíjeli v rámci stolice slavistiky na ELTE (existující již od roku 1849) dlouholetou tradici přátelského, ale i komplikovaného dialogu mezi dvěma „malými" národy, které sdílely společnou historii v proměnlivém středoevropském prostoru. O význačném postavení maďarské bohemistiky svědčí i slavnostní předání českého uznání České asociace slavistů, které od místopředsedy této organizace Miloše Zelenky převzal právě Róbert Kiss Szemán na večerní recepci uspořádané na závěr konferenčního jednání 5. 6. 2025. Zásluhu na vysoké vědecké úrovni měla právě tato badatelská osobnost, která je považována v současnosti pravděpodobně za nejlepšího znalce Jána Kollára. Zároveň je třeba uvést i jeho mladšího kolegu Tamáse Tölgyesiho, který pohotově moderoval diskusní vystoupení a nesl hlavní tíhu organizačního zajištění. Konferenční příspěvky publikované převážně v češtině vyjdou po recenzním řízení v prestižním časopise Studia slavica hungaricae v roce 2026.

Plzeňský region jako inspirace pro výuku učitelství českého jazyka a literatury

Zdeněk Brdek

Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni pokračuje ve vydávání kolektivních publikací, jež obsahují příspěvky členstva katedry, případně přizvaných odborníků či odbornic. Prozatím poslední kniha v řadě nesoucí název *Region v nás, my v regionu* vyšla v roce 2025 a skládá se ze tří oddílů logicky odpovídajících pedagogickému zaměření katedry: oddíl „Regionální řečová identita" shromažďuje studie lingvistické, „Region ve výuce jazyka a literatury" se soustředí na didaktické aspekty a „Region ve vybraných dílech literárních tvůrců" přináší literárněvědné texty.

Publikace byla představena formou veřejného kolokvia. To proběhlo v Plzni 16. září loňského roku, přičemž jej zahájila a zaštítila jedna z editorek knihy (vedle Heleny Chýlové), nestárnoucí Marie Čechová. Vzhledem k časovému odstupu vydání, díky němuž bylo možné pročíst publikaci předem, byl zvolen poněkud neobvyklý formát 5 minut na prezentaci příspěvku a 10 minut na diskusi. Jak se ukázalo v následném průběhu, toto nastavení bylo produktivní, neboť vedlo k živým debatám.

A o jakých tématech plzeňští autoři a autorky pojednávají? Studie Pavla Štěpána „Vybrané jihozápadočeské nářeční rysy v pomístních jménech" ukazuje, jak se specifické hláskoslovné, tvaroslovné a slovotvorné rysy jihozápadočeských nářečí otiskují do pomístních jmen. Na rozsáhlém onomastickém materiálu dokládá, že tato jména uchovávají velmi staré jazykové jevy a představují cenný pramen pro poznání regionální jazykové paměti.

Helena Chýlová ve svém příspěvku „Plzeňský místopis nejen pro Plzeňany" představuje plzeňský místopis jako živý kulturní a jazykový fenomén, který odráží historii i každodenní zkušenost obyvatel města. Ukazuje, že porozumění místním názvům může být atraktivní cestou k poznání regionu i jeho identity.

Eva Pasáčková a Martina Spěváčková analyzují osobní jména zaznamenaná v plzeňské knize testamentů a sledují jejich jazykovou i společenskou podmíněnost. Studie nazvaná „Vlastní jména doložená v plzeňském Liber testamentorum z let 1468–1565" přibližuje, jak se v antroponymii odrážejí historické proměny městské společnosti raného novověku.

„Regionální sonda do osobních jmen Židů narozených v Plzni v letech 1867–1877" Žanety Dvořákové se zaměřuje na osobní jména plzeňských Židů v období po emancipaci a sleduje jejich jazykovou a kulturní specifičnost. Ukazuje, jak se v pojmenovacích strategiích prolínají tradice, asimilace i regionální vlivy.

Štěpán Balík v textu „»Jsou to moc hezký klucí, zvláště Emil.« Mluvčí narozené ve 20. letech 20. století a jejich židovská, a zvláště jihozápadočeská jazyková identita" pracuje s autentickými výpověďmi mluvčích narozených v inkriminovaném období a zkoumá jejich jazykovou identitu. Zvláštní pozornost věnuje propojení židovské a jihozápadočeské jazykové zkušenosti v každodenní řeči.

Příspěvek zmiňované Marie Čechové „Regionální rezidua v běžné mluvě" mapuje nenápadné regionální prvky, které přetrvávají v současné neoficiální komunikaci. Ukazuje, že regionální jazyková identita se udržuje i tam, kde si ji mluvčí často vůbec neuvědomují.

Studie Jany Vaňkové „Dodržování norem odborného funkčního stylu v kvalifikačních pracích studentů ZČU" analyzuje jazykovou úroveň studentských kvalifikačních prací se zaměřením na odborný styl. Identifikuje typické problémy (jako nadužívání nepravých vět vedlejších) i silné stránky a naznačuje možnosti cílenější didaktické podpory.

Jitka Málková ve svém textu „Reflexe seminárních aktivit s regionálními prvky ve výuce mluveného projevu studentů učitelství" hodnotí využití regionálních témat při rozvoji mluveného projevu budoucích učitelů. Ukazuje, že regionální obsah zvyšuje motivaci studentů a podporuje jejich komunikační jistotu.

Milan Hrdlička sleduje, jak se regionální jazykové rysy promítají do projevu studentů bohemistiky. Studie „Užívání vybraných morfosyntaktických jevů plzeňskými studenty bohemistiky" tak upozorňuje na napětí mezi normou a územním územ v jazykovém vzdělávání.

Text Davida Franty „Regionální aspekty života a díla Jaroslava Seiferta v literárním semináři" představuje možnosti práce s regionálními souvislostmi v interpretaci Seifertova díla. Ukazuje, že regionální kontext (v konkrétním případě vzpomínky manželů Kosových na básníka) může obohatit porozumění literárnímu textu i jeho výuce.

Vladimíra Pánková se v příspěvku „Plzeňské démonologické pověsti ve školní literární komunikaci" věnuje využití regionálních démonologických pověstí ve výuce literatury. Dokládá jejich potenciál pro rozvoj čtenářské imaginace i interpretace.

Studie „Rozvoj obrazotvornosti u dětí předškolního a mladšího školního věku aneb pověsti a báchorky Českého lesa" od Jaroslavy Novákové ukazuje, jak regionální vyprávění podporují fantazii a jazykový rozvoj dětí. Zdůrazňuje význam místně zakotvených textů pro předškolní a mladší školní věk.

„Využití regionálních a folklorních prvků Chodska ve vyučování českého jazyka a literatury na 1. stupni ZŠ" se věnuje text Jany Vejvodové a Jany Randové, který na prakticky ověřené projektové metodě představuje konkrétní didaktické postupy založené na chodském folkloru. Ukazuje, že regionální tradice mohou být funkční součástí jazykové i literární výchovy.

Růžena Písková ve svém příspěvku „Regionem po stezkách ke čtenářství" propojuje regionální tematiku s podporou čtenářské gramotnosti u dětí a mládeže. Dokládá, že naučné (literárně orientované) stezky založené na místním kontextu posilují vztah ke čtení i ke krajině.

Přemysl Krejčík se ve studii „Hranice regionální literatury" zamýšlí nad tím, jak vymezit pojem regionální literatura a kde leží jeho hranice. Nabízí kritický pohled na tradiční i současná pojetí regionalismu.

„Plzeňský literární život" mapuje Markéta Pokorová v širších kulturních souvislostech. Na příkladu časopisu Plž ukazuje Plzeň jako prostor literárních sítí, institucí a osobností.

Text Andreje Artemova „Západočeské lázně jako inspirativní a tvůrčí prostředí" sleduje lázeňská města západních Čech jako místa literární inspirace. Přibližuje jejich roli v tvorbě domácích i zahraničních (konkrétně ruských) autorů.

Ladislava Lederbuchová ve své studii „Šumavská pověst Zdeňka Šmída" interpretuje Šmídovu práci s šumavským prostředím a žánrem pověsti. Demonstruje, jak se region stává nositelem literárního významu.

Jiří Novotný pak v příspěvku „Tři Plzně a »putování« sv. Vojtěcha" analyzuje motiv Plzně v historickém, legendárním i symbolickém kontextu. Ukazuje, jak se město proměňuje v čase i v narativních rovinách.