

LINGUA VIVA

ODBORNÝ ČASOPIS PRO TEORII A PRAXI VYUČOVÁNÍ CIZÍM
JAZYKŮM A ČEŠTINĚ JAKO CIZÍMU JAZYKU

ROČNÍK XXI/ 2025/ ČÍSLO 40

VYDAVATEL:
KATEDRY JAZYKŮ PEDAGOGICKÉ FAKULTY JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2025

LINGUA VIVA

Od roku 2015 je časopis LINGUA VIVA zařazen do uznávané databáze ERIH PLUS.

ŠÉFREDAKTORKA: DOC. PAEDDR. ZDEŇKA MATYUŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ
BUDĚJOVICE)

VÝKONNÍ REDAKTOŘI: PHDR. MILAN POKORNÝ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. HELENA ZBUDILOVÁ, PH.D. (PF JU - TF JU ČESKÉ
BUDĚJOVICE)

REDAKČNÍ RADA:

DOC. PAEDDR. HANA ANDRÁŠOVÁ, PH. D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. LUCIE BETÁKOVÁ, MA, PH. D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. PETRA JESENSKÁ, PH.D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)
PROF. DR. MARINA KOTOVA, CSC. (SPGU PETROHRAD)
PROF. PHDR. BOHUSLAV MÁNEK, CSC. (PDF UHK)
PROF. DR. KLAUS PÖRTL (UNIVERZITA MAINZ)
PROF. PHDR. LIBUŠE SPÁČILOVÁ, DR. (FF UP OLMOUC)

VĚDECKÝ A RECENZNÍ VÝBOR (UŽŠÍ KOMITÉT):

DOC. PHDR. EVA HOMOLOVÁ, PH. D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)
PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH. D. (PF MU BRNO)
PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
DOC. PHDR. KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, PH. D. (PF UHK)
PROF. PHDR. IVO POSPÍŠIL, DRSC. (FF MU BRNO)
PROF. PHDR. OLDŘICH RICHTER, CSC. (PDF UHK)
DOC. PHDR. MIROSLAVA SLÁDKOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MARIE SOBOTKOVÁ, CSC. (FF UP OLMOUC)
PROF. PHDR. EVA TANDLICOVÁ, CSC. (FF UK BRATISLAVA)
DOC. PHDR. HEDVIKA VYDROVÁ (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MILOŠ ZELENKA, DRSC. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. PAEDDR. ANNA ZELENKOVÁ, PH. D. (SÚ AV ČR PRAHA; FF MU BRNO)

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

HTTP://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/

VYCHÁZÍ DVAKRÁT ROČNĚ

PUBLIKOVANÉ MATERIÁLY JSOU RECENZOVÁNY ČESKÝMI A ZAHRANIČNÍMI ODBORNÍKY
ZA JAZYKOVOU SPRÁVNOST PLNĚ ODPOVÍDAJÍ AUTOŘI JEDNOTLIVÝCH PŘÍSPĚVKŮ!

ISSN 1801 - 1489 (print)

ISSN 2336-8136 (online)

MK ČR E 15858

© PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY, 2025

TISK: PROTISK, ČESKÉ BUDĚJOVICE

OBSAH

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ <i>Slovo úvodem</i>	5
---	---

STUDIE – ANGLICKÝ JAZYK

MILAN SMUTNÝ (BRNO UNIVERSITY OF TECHNOLOGY FACULTY OF ELECTRICAL ENGINEERING AND COMMUNICATION DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES) <i>COMPOUND ANDJECTIVES IN THE LANGUAGE OF SCIENCE AND TECHNOLOGY</i>	9
---	---

STUDIE – ČESKÝ JAZYK

MILENA NOSKOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA, PEDAGOGICKÁ FAKULTA) <i>PROBLEMATIKA VÝSLOVNOSTI ČESKÝCH HLÁSEK U NERODILÝCH MLUVČÍCH</i>	20
---	----

HELENA ZBUDILOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA, TEOLOGICKÁ FAKULTA) <i>TÉMA MEZIGENERAČNÍCH VZTAHŮ V LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ JAKO INSPIRACE PRO SOUČASNOU ŠKOLNÍ EDUKACI A VOLNOČASOVOU VÝCHOVU</i>	34
--	----

STUDIE – NĚMECKÝ JAZYK

FILIP ZAJÍC, MICHAELA HÁNOVÁ, MICHAELA VOLTROVÁ (PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT DER WESTBÖHMISCHEN UNIVERSITÄT IN PILSEN) <i>ZUR ANWENDUNG VON CHATGPT IN DER GRAMMATIKVERMITTLUNG</i>	50
--	----

RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY

MUDROCHOVÁ, R.: DEDKOVÁ, I.: D'UNE LANGUE À L'AUTRE. ÉTUDE COMPARATIVE SUR LES TRANSFERTS LINGUISTIQUES EN SITUATION D'ACQUISITION DU FRANÇAIS ET DE L'ESPAGNOL, BRUXELLES, PETER LANG, 2024 61

ŠIMKOVÁ, I.: KONFERENCE PRO UČITELE 1. STUPNĚ ANEB *DEN PLNÝ INSPIRACE* 62

SLOVO ÚVODEM

Milé kolegyně a milí kolegové, vážení přátelé,

opět držíte v rukou další nové číslo našeho odborného časopisu *Lingua viva* a doufáme, že nám i nadále zachováte přízeň.

S radostí vám všem rovněž sdělujeme, že od roku 2015 je náš časopis *Lingua viva* indexován v mezinárodní databázi ERIH PLUS – European Reference Index for the Humanities and Social Sciences.

I toto čtyřicáté vydání logicky navazuje na inovovanou specifickou strukturu předchozích čísel časopisu.

Na základě nové koncepce je veškerý publikovaný materiál v části *STUDIE* opět rozčleněn abecedně podle konkrétních jazyků (tentokrát dostává prostor zejména angličtina, čeština, němčina) a v tomto rámci jsou pak následně příspěvky řazeny podle jmen jednotlivých autorů. Abecední pořadí je zachováno i v části *RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY*.

Připomínáme, že od září 2013 (od čísla LV17) jsou ve formátu PDF volně přístupné i kompletní elektronické verze jednotlivých čísel odborného časopisu *Lingua viva* na stránkách http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/.

I nadále striktně platí, že redakce přijímá pouze původní materiály, které nebyly dosud nikde jinde publikovány (a to včetně cizojazyčných mutací textů). Všechny redakci zaslané příspěvky jsou řádně recenzovány zahraničními a českými odborníky. Za jazykovou správnost přitom plně odpovídají autoři jednotlivých článků.

Veškeré potřebné informace a bližší instrukce naleznete na adrese http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/.

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ

České Budějovice, květen 2025

STUDIE



COMPOUND ADJECTIVES IN THE LANGUAGE OF SCIENCE AND TECHNOLOGY

MILAN SMUTNÝ

BRNO UNIVERSITY OF TECHNOLOGY
FACULTY OF ELECTRICAL ENGINEERING AND
COMMUNICATION
DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES

Abstract: With rapid progress in science and technology and the related communication between the communities of experts all over the world, focusing on specific varieties of languages, their characteristic features and terminologies becomes more important and challenging in teaching foreign languages especially at the university level. The article deals with compound adjectives in specific varieties of English. In the language of science and technology, a precise description of reality is essential. No shifts in meaning during the transfer of information from the producer to the recipient are acceptable. Objects, phenomena, relationships between them and their qualities must be identified by all participants in the process of communication. Compound adjectives play an important role because they provide condensed information about specific features characterizing the element of reality.

Keywords: compound adjectives, communication, science, technology, modification, discourse

Introduction

The English language represents a universal tool for professional communication in science, technology, business and other activities of the present-day interconnected world. It is used by both native and non-native speakers to capture, structure and describe reality and to transfer the new knowledge. Reflecting specific human activities and knowledge results in specific features of this variety such as monoreferentiality, lack of emotion, precision, transparency and conciseness (cf. Gotti 2008: 33-66). In the language of science there is no space for ambiguity, the recipients' changes and shifts of the reality in question, which are typical and, in other situations and contexts, acceptable. In the sphere of science, the information must remain the same during the whole process of communication between experts. Scientific and professional communication requires a precise segmentation, structuring and description of reality, i.e. unambiguous identification of phenomena and entities, their features and relationships. The English language used in science and technology has become a global phenomenon, a Lingua Franca that ensures avoiding shifts and distortion of information within the community of scientists

and experts. Consequently, it constitutes an important part of professional education in any area and discipline of science and technology. Studying and analysing characteristic features of this variety deserves our attention because it will help us to understand language and its connection to extralinguistic reality, the ways language processes and reflects changes. It could also help us to understand the new knowledge, aspects, trends and directions in the development of society and its progress and, provide higher quality training of all language skills.

The article deals with two specialized varieties (English for Electrical Engineering and Medical English) representing two scientific disciplines characterized by fast development and, at the same time, representing different impacts on language and people's lives. The progress in Electrical Engineering and Communication technologies is quickly introduced into practice (*e-mail, mobile, ...*). The inventions are used by many people every day. A large part of terminology becomes a part of everyday communication (*wi-fi, LTE, UHD, ...*) and moves from the area of terminology to general English used by non-professionals all over the world. Thus, the language of this branch of science influences directly the way people perceive reality and think about it.

In Medicine, we can see similar progress and development. However, the inventions and new methods are introduced more slowly. All new inventions, technologies and methods of treatment need a long time for testing before they become a part of practice in hospitals and surgeries. Even then they become more or less limited to professional communication between doctors, doctors and patients or possibly patients suffering from similar problems. Consequently, the impact of medical language on everyday life of the whole population is not as strong and far-reaching as the impact of the language of communication technologies.¹

Within the two above mentioned varieties, the article focuses on a specific part of a lexical system, compound adjectives, which represent a significant constituent and characteristic feature of the linguistic framework of the language used for scientific communication. Compound adjectives could be characterized as descriptive and limiting units. Their main semantic function is connected with providing additional information and details about the elements and entities (cf. Tucker 1998: 57; O'Dwyer 2006: 66). They limit the scope of referents focusing on a specific narrow section of elements providing further detailed classification and structuring of the particular segment of reality. Compound adjectives represent a higher level and precision required by the communication needs of the discourse community in science and technology.

¹ Regardless of the abovementioned facts, Medical English, as a specific variety, shows the same features as other specialized varieties used in scientific communication. "Medical language, as well as scientific or technical language, traditionally requires precise nonambiguous and preferably nonsynonymous language items to express relevant concepts, especially in the expert-to-expert tenor" (Lankamp 1988: 22).

Compounding reflects essential requirements of the language of science: conciseness and precision. It is also economical. According to Rhyne (1976), "...compounding is a process which allows a speaker to systematically delete information from an utterance just when the speaker has the reason to expect that the hearer can reconstruct that information." This "economical" aspect is emphasized also by Meys (1975: 84): "...compounding is clearly a linguistic-economy mechanism allowing one to express in a concise way something which would otherwise have to be rendered by means of an – often much more elaborate – phrase. Compound adjectives can thus be regarded as (usually pre-modifying) replacements of, or substitutes for, lengthier (post-modifying) phrases". Consequently, conciseness through premodification allows a more detailed description of reality.

Compound adjectives + noun structures represent a sequence of modifications which results in semantic narrowing and thus leads towards the identification of the phenomenon or entity reducing the danger of shifts during the transfer of information. Compound adjectives provide a "double specification" of the element of reality through the two constituents participating in their structure. An important role is played by the relationship of the constituents and the relationship of the compound adjective and the substantive modified. This sequence of independent lexical units creating a new entity within the particular context substitutes for longer descriptions by means of sentences and clauses. To summarize, compound adjectives represent an economical method of a precise, concise and unambiguous description of phenomena which are clearly specified and thus identified by all participants in the process of communication.

When analysing the compound adjectives used in the language of science, we very often have to consider the knowledge of the particular scientific discipline in accordance with pragmatic theories of compounding, which claim that "... there is only one relationship between the constituents of a compound, but that its meaning be derived from pragmatic knowledge about the word" (Søgaard 2005: 320). The meaning of compounds is thus discourse dependent and has a specific meaning in the particular context.

Research

It was the aim of the research to find what semantic patterns in **compound adjective + noun** structures function as linguistic means for specification of phenomena, what relationships are important in the scientific description of reality. For the purpose of the presented study, 270 compound adjectives from scientific texts on Electrical Engineering and Medicine were analysed. Semantic relationships between individual constituents of compound adjectives and the relationships of the combinations to the modified nouns were described. If we consider a unit *climate-affected air pollutants*, we can see that the noun (*air*) *pollutants* is modified by the compound adjective *climate-affected*. The noun *pollutants* can be classified as an object of the action. The

action is denoted by the head-constituent of the compound adjective *affected*. This action itself is further on modified by the agent of the action *climate*. Semantic structure of the particular element of reality can be described by the sequence of modifications: agent $\leftarrow$ action $\leftarrow$ object. The adjective *climate-affected* denotes the quality/physical characteristic of the elements denoted by the modified noun. Thus the structure of this complex unit can be described as follows: (agent $\leftarrow$ action) quality/physical characteristic $\leftarrow$ object (i.e. the compound adjective A $\leftarrow$ B describes the quality/physical characteristic of noun N). The quality/physical characteristic itself can be specified (purpose, composition, etc.). Further on, the function of the **compound adjective + noun** structures in the professional communication is considered according to the information delivered by individual constituents of the structure in question.

Compound adjectives + noun structures analysed represent the following semantic patterns:

- 1) **(object $\leftarrow$ action) purpose/function $\leftarrow$ N (agent/instrument)**
data-gathering applications
thyroid-stimulating hormone
- 2) **(result $\leftarrow$ action) purpose/function $\leftarrow$ N (agent/instrument)**
bone growth-inducing medication
light-emitting diodes
- 3) **(instrument $\leftarrow$ action) purpose/method of operation $\leftarrow$ N (agent)**
laser-soldering workstation
liquid-cooling solution
- 4) **(place $\leftarrow$ action) function/technical characteristic $\leftarrow$ N (agent)**
stair-climbing robot
- 5) **(object $\leftarrow$ action) purpose $\leftarrow$ N (place)**
electronics-manufacturing venue
- 6) **(material $\leftarrow$ state) chemical property/composition $\leftarrow$ N**
lead-containing solder joints
skin-containing tissue
- 7) **(B related to A/ limited by A) physical/technical characteristic $\leftarrow$ N**
antibody-dependent cytotoxicity
temperature-responsive coating fluids
- 8) **(A $\leftarrow$ free) technical characteristic/composition/concomitant circumstances $\leftarrow$ N**
A is not present in N / N does not contain A
cable-free X-ray tube
vessel-free place
- 9) **(A $\leftarrow$ rich) chemical property/composition $\leftarrow$ N**
N is rich in A / N contains A
nitrogen-rich films
- 10) **(degree $\leftarrow$ property) physical/technical characteristic $\leftarrow$ N**
dual-tropic viruses

- high-normal blood pressure*
- 11) **(direction ← property) technical/biological characteristic ← N**
reverse-transcribed DNA
right-shortened waveguide
- 12) **(quality ← part of N) technical characteristic ← N**
open-ended waveguides
soft-tipped instrument
- 13) **(origin/location ← state) technical/biological characteristic ← N**
intracranial-located disease
surface-mount capacitors
- 14) **(agent ← action) technical characteristic ← N (object)**
heat-affected zone
virus-hijacked signalling process
- 15) **(agent ← action) technical/biological characteristic ← N (result)**
cell-mediated immunity
static-generated manufacturing problems
- 16) **(instrument ← action) technical characteristic/chemical property ← N (object)**
computer-assisted surgery
voltage-controlled oscillator
- 17) **(A ← shaped) physical characteristic ← N**
A is the form of X
tuba-shaped housing
- 18) **(A ← related) ← N**
N is related to A
a) (agent ← related) ← N (result)
N is caused by A
distress-related CVD risk
hemorrhage-related deaths
noise-related errors
b) (result ← related) ← N (agent)
cancer-related genes
c) N deals with A
N gives information about A
bone-related genes
diabetes-related studies
HIV-related prevention
- 19) **(A ← based) ← N**
a) (A ← based) composition/form of ← N
N contains A
germanium-based semiconductors
lead-based solders
polymer-based stents
b) (A ← based) method/means/instrument of ← N

A is a method/means/instrument used by N
N uses A as a method/means/instrument
A is an instrument for the operation/function of N
impedance-based fault locator
radiation-based therapy

c) (A ← based) location/origin ← N
A is a location/origin of N
blood-based abnormalities
surface-based wind turbines
vehicle-based applications

20) (method ← property) physical/technical characteristics ← N
double-sided cooling
single-sided probing and testing
visibly-detectable change

21) (time specification/degree of quality ← action/state) degree of physical/technical characteristic ← N (agent)
slow-responding climate system
well-functioning immune system

22) (B related to A / A and B) physical/technical characteristic ← N
hypoxic-ischemic injury
static-safe flooring

Conclusion

Compound adjectives are mostly used in the attributive function as noun premodifiers. They provide condensed information about the particular element of reality. From the analysis of **compound adjective + noun** structures into the particular semantic patterns, we can see that they describe different physical, technical chemical or biological properties, functions, purposes, composition, forms, states, degrees of quality, circumstances, location and origin of objects and phenomena as well as methods of operation, instruments and means specifying the modified nouns. Their role in the process of communication and transfer of specific information is, however, more complex. If we consider compound adjectives condensed sentences or reduced versions of relative clauses, we could approach the **compound adjective + noun** structures in the same way, i.e. as sentences with specific structure of information. Marchand (1969: 31-32) claims that

“...a sentence is based on the same structural principle of a determinatum/determinant relationship as in a compound, the difference being that the sentence is a complete utterance, while the compound is only a part of an utterance. ... Morphologic composites (= compounds, suffixal derivatives, prefixal combinations) are ‘reduced’ sentences in substantival, adjectival or verbal form and as such explainable from ‘full’ sentences...” (Marchand 1969: 31-32)

Then, the complex unit **compound adjective + noun** will represent the same information structure as sentences. We will find elements carrying different kinds of information, i.e. information which is communicatively more or less important, in other words, carrying the information which is already known and the new information “pushing” the communication forward as characterized by Vachek et al. (1992: 82):

“... contact with this reality constitutes new experience. This experience, which we want to communicate by means of language, is added to the store of information we have accumulated so far. In this process of addition, the new experience is sorted and classified with regard to previously obtained experience. In other words, we must get the new experience under control and must do so with the help of experience mastered previously. Still in other words, if we want to achieve the desired result, we must construct a message so that our hearer/reader recognizes unmistakably what we regard as the highpoint of our message.” (Vachek et al. 1992, 82)

Prague School of Linguistics refers to the old information which is already known by the term *theme* and to the new information added to what is already known by the term *rheme*. These parts carrying the old information which we know and the new information then carry different degrees of communicative dynamism (CD). Firbas (1992: 7) describes Communicative dynamism as “...a phenomenon constantly displayed by linguistic elements in the act of communication. It is an inherent quality of communication and manifests itself in constant development towards the attainment of a communicative goal; in other words, towards the fulfilment of a communicative purpose.” By the degree of communicative dynamism Firbas understands ...“the relative extent to which a linguistic element contributes towards the further development of communication” (Firbas 1992, 7-8). The thematic elements representing the information already known carry a low degree of communicative dynamism, while the rhematic elements carry a high degree of communicative dynamism. In accordance with the human perception of the world going from the information already known to the new knowledge, Firbas calls such ordering ‘basic distribution of communicative dynamism’. Then, if compounds and other complex units can be considered reduced forms of sentences, we can recognize the elements carrying a high degree of communicative dynamism, **rhematic elements** and those with a low degree of communicative dynamism, i.e. **thematic elements**. With reference to Svoboda (1968), Firbas (1992, 17) claims that “...a sentence, a Either or in both cases, sentence, a clause, a semiclausa and even a nominal phrase serve as distributional fields of CD in the act of communication and that their syntactic constituents (e.g. subject, predicative verb, object, ... head element, attributive element...) serve as communicative

units.” Consequently, we can establish thematic and rhematic elements even within **compound adjective + noun** structures. For example, in *light-emitting diode*, the noun modified *diode* will represent the element which is known and, as a result, carrying a low degree of communicative dynamism, i.e. *diode* represents the thematic element, while compound adjective *light-emitting* specifies the thematic element by new additional features and properties, adds new information and thus carries a high degree of communicative dynamism, i.e. it represents the rhematic element(s). We can see that, in contrast to the basic distribution of communicative dynamism (CD), the lexical units are structured in a different way with the rhematic elements preceeding the thematic ones, i.e. the communication process and information delivered proceeds from the new information to the information already known (cf. Meys 1975: 38-39). This contrast, which does not correspond to the essential human way of perception of reality, will then carry and deliver additional information and serve specific communicative purposes, especially with regard to the word order system of English (cf. Dorgeloh 1997: 17-18). The reversed order of information carries the character of unusualness turning the attention of the recipients to the beginning of the unit emphasizing the marked new information.

“The principle of emphasis orders the words in a way that strikes the recipient as more or less out of ordinary. This is due to the fact that the same word can appear in an order that does not create such an impression of unusualness. The unusual order fulfils an additional communicative purpose not served by the usual word order, and is in this way marked,...” (Firbas 1992: 118)

Premodification brought by this transformation and the parallel reverse of the information structure (*diodes that can emit light* → *light-emitting diodes*) serves stabilizing reality making the units compact stable and thus suitable for the description of reality for the purposes of science and technology. As has been described, the new information shifted to the first positions of the unit emphasizes specific features of the device or phenomenon in question.² Premodification represents a closer and straight connection between the thought, language and reality. Such a close connection is required by the language of science, because it limits the possibility of undesirable shifts in meaning which occur in communication. The conversion of postmodification into premodification contains several processes. Sentences (clauses) are transformed into constituents of a sentence, predicates into attributes and verbs into adjectives (*the sequence can be generated by computer* → *sequence generated by computer* → *computer generated sequence*). All these processes are, at the

² “Semantically, the most forceful or informative word comes first; syntactically, the word making the crucial discrimination comes first; in discourse structure, the word with most information comes first” (Feist 2012: 254).

same time, linguistic means of transforming dynamicity into stability, as discussed by Radden and Dirven (2007: 144): “The positions of modifiers are connected with their structural meanings: **prenominal modifiers** typically describe permanent and characteristic qualities, while **postnominal modifiers** typically describe temporary or occasional qualities.” Through changing postmodification into premodification we get stable and permanent qualities of the substantives modified. The transition from verb into adjective (i.e. from a unit related to dynamic reality to a unit related to static reality) contributes to the stability of the phenomena denoted. Stability of entities, their stable and permanent features (even if created artificially for the purposes of the description and the transfer of information) are necessary for effective communication.

It can be concluded that compound adjectives not only deliver relatively complex information on properties and their relationships of the element in question, but at the same time they act in the text as information-condensers stabilizing the ever changing dynamic reality for the purposes of precise description within the framework of scientific and professional communication deeply dependent on the shared professional knowledge of the particular discourse community (cf. Krhutová, 2010).

BIBLIOGRAPHY

- DORGELOH, H.: *Inversion in Modern English. Form and Function*. Amsterdam, Oxford, John Benjamins Publishing Company, 1997, pp. 17-18.
- O'DWYER, B. T.: *Modern English Structures: Form, Function and Position. Second Edition*. Peterborough, Ontario, Broadview Press, 2006, p. 66.
- FEIST, J.: *Premodifiers in English: Their Structure and Significance*. Cambridge, Cambridge University Press, 2012, p. 254.
- FIRBAS, J.: (1992) *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. New York, Cambridge University Press, 1992, pp. 7,8,17,118
- GOTTI, M.: (2008): *Investigating Specialized Discourse*. Bern: Peter Lang, A.G., 2008, pp. 33-66.
- KRHUTOVÁ, M.: *Parameters of Professional Discourse. English for Electrical Engineering*. Brno, Tribun EU, 2009.
- LANKAMP, R. E.: *A Study on the Effect of Terminology on L2 Reading Comprehension*. Amsterdam, Editions Rodopi B. V., 1988, p. 22
- MARCHAND, H.: (1969) *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation*. München, Beck, 1969, pp 31-32.
- MEYS, W. J.: (1975). *Compound Adjectives in English and the Ideal Speaker-listener. A study of Compounding in a Transformational Generative Framework*. Amsterdam, Oxford, North-Holland Publishing Company, 1975, pp. 38-39, 84.
- RADDEN, G. – DIRVEN, R.: *Cognitive English Grammar*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2007, p. 144.
- RHYNE, J. R. (1976) “A Lexical Process Model of Nominal Compounding in English”. *American Journal of Computational Linguistics* 33, 1976, pp. 33-44.

SØGARD, A. "Compounding theories and linguistic diversity". In: FRAJZYNGIER, Z. – HODGES, A. – ROOD, D. S. (eds.) *Linguistic Diversity and Language Theories*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company 2005, pp. 319-338.

SVOBODA, A.: (1968) "The hierarchy of communicative units and fields as illustrated by English attributive constructions". *Brno Studies in English*, 7, 1968, pp. 49–101.

TUCKER, G. H.: *The Lexicogrammar of Adjectives. A Systemic Functional Approach to Lexis*. London, Cassell, 1998, p. 57.

VACHEK, J. – KROJZLOVÁ, C. – HLADKÝ, J.: (1992) *A Linguistic Characterology of Modern English*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1992, p. 82.

RESEARCH SOURCES

Acta Cardiologica. <http://poj.peeters-leuven.be/content.php>

Advances in Electrical and Computer Engineering www.aece.ro

Annals of Internal Medicine. www.annals.org

Biomedical Engineering Online. www.biomedical-engineering-online.com

British Journal of Medicine and Medical Research. www.sciencedomain.org

Canadian Journal of Electrical and Computer Engineering

Central European Journal of Medicine. www.versita.com/cejmed

EPP Europe. Electronics Production and Test

European Journal of Pediatrics.

www.springer.com/medicine/pediatrics/journal/431

International Journal of Computer and Electrical Engineering

<http://www.ijcee.org/>

International Journal of Electrical Engineering and Informatics

<http://www.ijeei.org/>

International Journal of Emergency Medicine. www.intjem.com

Journal of Dentistry. www.sciencedirect.com/science/journal/03005712/39

Journal of Electrical Systems www.journal.esgroups.org/jes/

Journal of Electrical Engineering, Elektrotechnický časopis

<http://iris.elf.stuba.sk/JEEEC/>

Journal of Internal Medicine. www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0954-6820

Journal of Internal Medicine Research. www.jocmr.org

Journal of Neurology. www.springer.com/medicine/neurology/journal/451

Powerelectronics Technology, www.powerelectronics.com

Proceedings of the IEEE <http://ieeexplore.ieee.org/Xplore/guesthome.jsp>

Scandinavian Journal of Surgery. www.fimnet.fi/sjs/

The American Journal of Psychiatry. www.ajp.psychiatryonline.org

The Journal of Experimental Medicine.

www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/journals/483/

The New England Journal of Medicine. www.nejm.org

RÉSUMÉ

Výuka odborného anglického jazyka jako společného nástroje komunikace ve všech oborech vědy, techniky a byznysu v globalizovaném prostředí současného světa je stále významnější součástí vzdělávání na vysokých školách a nezbytnou součástí kvalifikace. Studium a analýza charakteristických rysů a vzhled do odborného jazyka jednotlivých oborů jsou důležitým předpokladem pro poskytování kvalitního jazykového vzdělávání. Text se zaměřuje na složená adjektiva jako konkrétní část lexikálního systému odborné angličtiny. Na příkladech z oblasti elektrotechniky a medicíny popisuje jejich sémantickou strukturu, funkci a analyzuje podstatu fungování v rámci komunikace ve vědě a technice. Zdůrazňuje jejich roli při stabilizaci popisované reality a přenosu informace bez významových změn jako zásadního předpokladu odborné komunikace, která je zároveň závislá na kontextu a sdílených znalostech v rámci dané diskurzivní komunity.

PhDr. Milan Smutný, Ph.D je odborný asistent na Ústavu jazyků FEKT VUT v Brně. Zaměřuje se na různé aspekty angličtiny pro elektrotechnické inženýrství, zejména terminologii.

SMUTNÝ, M. Terminology as a Specific Carrier of Information. *Prague Journal of English Studies*, 2018, roč. 7, č. 1, s. 143-160. ISSN: 1804-8722.

SMUTNÝ, M.; JAŠKOVÁ, J.; ŠTASTNÁ, D. (eds.). *Teaching English for Specific Purposes at Universities. Proceedings of a conference organized by the Department of Foreign Languages, Brno University of Technology, Faculty of Electrical Engineering and Communication, 7th September 2017*. Brno: Brno University of Technology, Faculty of Electrical Engineering and Communication, 2018. ISBN: 978-80-214-5741-6.

Pracoviště: VUT v Brně, Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií, Ústav jazyků. Technická 10, 61600 Brno
email: smutny@vut.cz

PROBLEMATIKA VÝSLOVNOSTI ČESKÝCH HLÁSEK U NERODILÝCH MLUVČÍCH

MILENA NOSKOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA, PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Problems of pronunciation of Czech vowels in non-native speakers

Abstract: The study focuses on the pronunciation of Czech consonants, not only from the didactic point of view, but also in the context of teaching Czech as a foreign or second language. We focus on problematic phenomena in the pronunciation of our mother tongue in relation to non-native speakers, specifically speakers whose mother tongue is Ukrainian. In addition to a basic theoretical overview of the phonemic plan of Czech, there is also a listing of some principles that experts recommend following when practicing Czech pronunciation. Furthermore, the study deals with the basic features of the phonological aspect of Ukrainian; examples of exercises are also included.

Key words: pronunciation, syllables, Czech as a foreign or second language, Ukrainian

Problematika výslovnosti českých hlásek u nerodilých mluvčích

Abstrakt: Studie se zaměřuje na problematiku výslovnosti českých hlásek, nejen z hlediska didaktického, a to v souvislosti s výukou českého jazyka jako jazyka cizího či druhého. Zaměřujeme se na problematické jevy ve výslovnosti naší mateřštiny vzhledem k nerodilým mluvčím, konkrétně k mluvčím, jejichž mateřským jazykem je ukrajinština. Vedle základního teoretického přehledu fonemického plánu češtiny je rovněž součástí uvedení některých zásad, které odborníci doporučují dodržovat při nácviu české výslovnosti. Dále se studie zabývá základními rysy zvukové stránky ukrajinštiny; součástí jsou rovněž ukázky cvičení.

Klíčová slova: výslovnost, hlásky, čeština jako cizí či druhý jazyk, ukrajinština

I. Stručné uvedení do dané problematiky

Studujeme-li kterýkoliv jazyk včetně mateřského, jednou z velmi důležitých částí je výslovnost. Pravidly správné výslovnosti se zabývá nauka zvaná ortoepie a název je řeckého původu složený z „ortos“, což lze přeložit jako „pravý, správný“, a „epein“ „mluva, výslovnost, mluvit“. V případě spisovné výslovnosti se jedná o aplikaci fonetických poznatků ve vyjadřování, v mluveném projevu. Do ortoepie patří i ortofonie neboli nauka o náležitém tvoření a znění hlásek mluvené podoby. Ortoepická pravidla tvoří soubor obecně platných a závazných zásad spisovného užívání spisovně tvořených zvuků řeči. Publikace o výslovnosti českých slov obsahují nejprve celkové poučení o zvukové stavbě češtiny včetně fonemického složení, poté navazuje poučení o výslovnosti slov (srov. Encyklopedický slovník češtiny, 2002, s. 297).

Každý kulturní jazyk existuje ve dvou podobách: mluvené a psané a historicky prvotní je podoba mluvená. Mluvený jazyk, podobně jako psaný, má svou normu, svá závazná pravidla; jejich základ tvoří pravidla spisovné

výslovnosti (Hůrková, 1995, s. 7). Důležité je dodat, že všechny jazyky disponují artikulační bází, která se u jednotlivých jazyků liší, a to ve smyslu základního nastavení mluvidel, napětí řečových svalů. Pokud máme snahu korektně zvládnout výslovnost cizí řeči, měli bychom si uvědomovat rozdíly ve výslovnosti mateřského jazyka a daného cizího.

Zmíníme několik důvodů, které mohou vést k neúspěšné komunikaci:

- problémy v oblasti ovládání jazyka (kromě chybné výslovnosti i chyby lexikální či gramatické často způsobené interferencí mezi mateřským a cizím jazykem);
- individuální důvody ve fyziologické rovině (každý jedinec má jinou schopnost sluchového vnímání a rozlišování zvuků a z toho vyplývající odlišné schopnosti nápodoby slyšeného);
- individuální důvody v oblasti psychologické (např. osobní charakteristika jedince /introvert-extrovert/; negativní zkušenosti při komunikaci, stud, napětí mezi učitelem a žákem apod.);
- problémy v rovině institucionální (např. volba nevhodných metod, učebnic, špatná akustika v učebně, chybné reakce učitele na výslovnostní chyby studenta, špatná výslovnost učitele apod.);
- nedostatečná schopnost Čechů rozumět nedokonalé výslovnosti cizinců a s tím související malá tolerance ze strany Čechů vůči chybné výslovnosti cizinců.

Základem úspěchu při osvojování české výslovnosti, a samozřejmě nejen v této oblasti, je dobrý učitel. Položíme-li si otázku vztahující se k jeho kompetencím, je důležité, aby sám dobře vyslovoval, měl by umět rozpoznat a klasifikovat výslovnostní chyby svých žáků a nabídnout způsob k odstranění chyby. Rovněž je potřebné dobře se orientovat v typologii výslovnostních cvičení, event. vytvářet si vlastní cvičení s ohledem na cílovou skupinu či žáka. Na základě zkušeností s výukou cizinců lze říci, že cílem je dosažení určitého stupně komunikativní kompetence čili osvojení jazyka jako prostředku komunikace. Čím více času se věnuje nácviku výslovnosti, tím lepší je výsledek. Důležitá je rovněž přiměřená intenzita nácviku výslovnosti, aby cizinec byl stále motivován, neboť přemírou cvičení lze žáka snadno odradit. Většinou se začíná nácvikem izolovaných hlásek, poté je spojují ve srozumitelný celek. V nácviku nelze opomínat tzv. suprasegmentální jevy (intonaci, slovní a větný přízvuk, větnou melodii, pauzy, tempo řeči, sílu a barvu hlasu), které jsou pro promluvu stejně důležité jako jevy hláskové.

Jak již bylo několikrát řečeno, ve výuce jazyka je nutné věnovat velkou pozornost výslovnosti. Je důležité dbát na to, aby se žák s OMJ naučil rozlišovat základní fonémy češtiny. Zde pomáhají zejména fonetická cvičení, tedy cvičení, pomocí nichž se učí rozlišovat dvě různé hlásky, např. a/á. Výuka češtiny jako cizího jazyka tradičně věnuje daleko větší pozornost gramatice než nácviku výslovnosti. V počátcích je však nutné věnovat výslovnosti hodně pozornosti, a to právě zejména na úkor nácviku gramatiky, i když to bude u některých osob velmi náročné. Je důležité, aby nácvik výslovnosti měl systém, aby se nenacvičovaly všechny hlásky najednou, ale aby se postupovalo od snadnějších

hlásek k obtížnějším. Teprve až se osvojí výslovnost jednotlivých hlásek, je možné se zabývat nácvikem přízvuku a intonace (Cvejnová, Škodová, 2017).

Cizinec se přiměřenou výslovnost učí nápodobou, imitací slyšeného, ale podstatou problému je tzv. fonemický poslech, jenž je zaměřen na rozlišování vnímaných zvuků. Zahraniční mluvčí zpočátku inklinují k tomu, že hlásky cizího jazyka ztotožňují s hláskami jazyka mateřského. Jen to, co člověk správně slyší, může i správně vyslovit. Z tohoto důvodu jsou poslechová cvičení nezbytnou součástí každé výuky. V této souvislosti se doporučuje střídát mluvčí (např. za využití zvukových nahrávek), aby si cizinec/žák nezvykl jen na svého učitele a výslovnost jiných mluvčích by se mu zdála nesrozumitelná.

Správná výslovnost je pro žáky/cizince velmi důležitá a měli bychom na ni dbát od první vyučovací hodiny, neboť gramatické chyby nezpůsobují tolik nedorozumění jako chyby fonetické. Při nácviku české výslovnosti je nutné přihlížet k mateřskému jazyku našich studentů. Ti si s sebou do výuky přinášejí určité návyky a hláskový systém vlastního jazyka a zcela logicky se snaží hledat v češtině paralely s vlastním mateřským jazykem. Pokud takové paralely nenajdou, českou výslovnost přizpůsobují té, na niž jsou zvyklí z mateřského jazyka. Proto je důležité, aby se učitel alespoň trochu orientoval v jejich jazyce a dokázal na základě konfrontace jazyků analyzovat chyby a nacházet řešení při jejich předcházení či odstraňování.

Při výuce a učení se výslovnosti cizího jazyka zjistíme, že řadu fonémů lze bez problému přenést z mateřského jazyka do jazyka cizího, v jiných případech jsou rozdíly zřetelné, u některých fonémů zjistíme, že nemají v cizím (nebo naopak mateřském) jazyce protějšek. Jejich nenaučení nebo neosvojení pak při komunikaci znamená „ztrátu určité informace a může to vést k nedorozumění.“ (Společný evropský referenční rámec, 2002, s. 135). Jak již bylo řečeno výše, je důležité dbát již od počátku u žáků na správnou výslovnost už na úrovni fonémů a za pomoci učitele jsou sami žáci schopni si uvědomit výslovnostní chybu, jež může být způsobena transferem z mateřského jazyka.

Dle názoru Nosálové (2020) výuka výslovnosti by se měla zapojovat ve všech úrovních češtiny hned od začátku a zejména u těch frází, které žáci musejí používat v běžném životě. Správná výslovnost ulehčuje porozumění a komunikaci. Při výuce výslovnosti bychom se měli zaměřit na jednotlivé hlásky, přízvuk, intonaci, tempo řeči, nedbalou výslovnost nebo dlouhá slova. Je dobré trénovat výslovnost poslechem a opakováním a neopravovat žáky při aktivitě, je to pro ně demotivující. Chyby si zapsat a vrátit se k nim až po projevu žáka.

Na základě odborné literatury i zkušeností s výukou žáků/cizinců je potřebné opět připomenout nácvik praktických potřebných frází, pravidelné se vracení k výuce výslovnosti. Výslovnost lze trénovat na kratších celcích a konkrétních jevech, poslechem a opakováním po učiteli, z DVD, pomocí video nahrávek, na hláskách, na jednotlivých slovech, na kratších frázích, jako vhodný způsob výuky se rovněž doporučuje recitovat básničky, zpívat písničky, event. využít i jazykolamy.

V následující pasáži se zaměříme na některé zásady, v podstatě jde o jejich shrnutí, které bychom měli dodržovat při nácviku české výslovnosti, a poté didaktická doporučení:

1. Poslech by měl předcházet samotnému nácviku výslovnosti.
2. Zvuková podoba cizího jazyka by měla mít mírný předstih před psanou podobou.
3. Nácvik výslovnosti začleňovat do výuky pravidelně, nenásilně, harmonicky. Je-li to možné, měla by převažovat hravá forma nácviku spojená s rytmizací či zhudebněním projevu.
4. Krátce a spontánně reagovat na žákovu výslovnostní chybu, vrátit se k ní v jiné podobě, např. volbou jiného slova nebo jiným typem cvičení.
5. Procvičovat i izolované hlásky, přesto odborníci doporučují raději vycházet z rytmické stránky jazyka.
6. Při procvičování výslovnosti vyťukávat rytmus, tleskat, používat různé hudební nástroje apod.
7. Střídat různorodá cvičení.
8. Při nácviku zařazovat každodenní slovní zásobu, frekventované výrazy.
9. Jazykolamy zařazovat spíše pro zpestření výuky. Pro vlastní nácvik nejsou vždy snadné především z hlediska nahromadění jednoho jevu či slov složených jen z konsonantů.
10. Procvičovat často, ale jen kratší dobu.

Didaktická doporučení:

- využít imitace, pokud nefunguje, pak ukázat, vysvětlit, požádat o pomoc spolužáky
- využít názornost – tleskání, vydupávání, práce celého těla, využít předměty ve třídě
- názorně ukazovat, jak fungují mluvidla (rty, jazyk, čelist)
- pracovat s radostí, humorem, rytmicky
- znát fonetiku, u starších žáků zapojit logický výklad
- pomoci žákům, aby si uvědomili odchylky
- zajímavá, rozmanitá, zábavná a tvořivá cvičení
- dostatečně automatizovat – hudba, pohyb
- nacvičovat často, ale krátce
- využívat rytmicko-melodické skupiny
- cvičit v návaznosti na probírané komunikační situace a v kontextu, vyhýbat se tomu, co nikdy nepoužijí

- Poslouchej a opakuj! nevede k cíli – žáci pracují mechanicky – nutno doplnit fázi uvědomění si jevu
- pracovat s jazykem všedního dne
- spojovat nácvik výslovnosti s nácvikem slovní zásoby a gramatiky

II. Metodický postup

Jak uvádí Palková (1997, s. 170), inventář českých samohlásek je relativně malý, jednotlivé hlásky jsou navzájem dobře odlišeny a ve všech slabikách slova se vyslovují plně, nepodléhají redukci. Jejich výslovnost není náročná, je neutrální, vokály nejsou příliš otevřené ani příliš zavřené. Produkce samohlásek představuje důležitý faktor především z hlediska srozumitelnosti. Pokud jde o souhláskový systém, artikulační i akustická podoba většiny souhlásek je relativně stabilní a málo proměnlivá v závislosti na samohláskovém okolí (Palková, 1997, s. 208).

Na otázku *Jak vyučovat zvukovou stránku češtiny pro cizince?* lze odpovědět, že výuka zvukové stránky češtiny je úzce spjata s ostatními složkami jazyka (např. gramatikou, lexikem, apod.), které nelze od sebe oddělovat, neboť vzájemně spolu souvisejí. Na základě odborné literatury i dle vlastních zkušeností je při výuce důležité mluvit pomalu, používat jednodušší věty a spisovnou češtinu. Je-li to možné, výuku je vhodné doplnit poslechovým materiálem, video nahrávkami či video ukázkami s rodilými mluvčími, i když vyučující učí děti správnou výslovnost svým přednesem. Vedle toho můžeme zapojovat i své vlastní logopedické aktivity: přednes logopedických říkanek, zpívání jednoduchých českých písniček (Halaštová a kol., 2022, s. 11). Pro cizince učící se český jazyk je často česká výslovnost obtížná. Osvojit si ji alespoň do jisté míry je v cizím jazyce nezbytné, nesprávná výslovnost může velmi často bránit porozumění ze strany adresáta a bránit komunikaci (Halaštová a kol., 2022, s. 11).

Po celou dobu výuky je nutné dbát na správný slovní a větný přízvuk při mluvení, reprodukování a čtení a děti, resp. studenty případně opravovat a v případě správné výslovnosti pochválit, což zvyšuje motivaci nerodilých mluvčích ke studiu jazyka. Rovněž je důležité, aby i učitelé také dbali na svůj projev, aby nebyl ovlivněn dialektologickým přízvukem, zkracováním dlouhých vokálů, prodlužováním koncových vokálů apod. Při procvičování výslovnosti děti nejprve slyší učitelův přednes a poté jej zopakují (Halaštová a kol., 2022, s. 10). Čím více se děti pokoušejí česky mluvit, tím více si fixují jazykové znalosti a posilují svou sebejistotu mluvčího druhého jazyka (tamtéž, s. 7).

V České republice má výuka češtiny jako cizího jazyka relativně dlouhou tradici, a především v posledních dvou letech se učitelé setkávají s mluvčími, jejichž mateřským jazykem je ukrajinština. Ukrajinština, spolu s ruštinou a běloruštinou, patří k východní skupině slovanských jazyků, čeština k západní podskupině. Každý z těchto jazyků se vyznačuje specifickými jevy

v hláskosloví, tvarosloví a skladbě. Lze samozřejmě mluvit i o společných rysech obou jazyků (Anders, 1999, s. 9).

UKRAJINSKÁ CYRILICE A ČESKÁ ABECEDA

A (a) **Б** (b) **В** (v) **Г** (h) **Ґ** (g) **Д** (d) **Е** (e) **Є** (je) **Ж** (ž) **З** (z) **И** (y) **І** (i)
Ї (ji) **Й** (j) **К** (k) **Л** (l) **М** (m) **Н** (n) **О** (o) **П** (p) **Р** (r) **С** (s) **Т** (t) **У** (u)
Ф (f) **Х** (ch) **Ц** (c) **Ч** (č) **Ш** (š) **Щ** (šč) **Ь** (měkký znak, měkčí výslovnost) **Ю** (ju) **Я** (ja)

A (a) **Б** (б) **С** (ц) **Č** (ч) **Д** (д) **Ѓ** (дѣ) **Е** (е) **Ѕ** (є) **F** (ф) **G** (г) **H** (г) **Ch** (х)
I (і) **J** (й) **K** (к) **L** (л) **M** (м) **N** (н) **Ň** (нѣ) **O** (о) **P** (п) **Q** (кв) **R** (р) **Ř** (рж)
S (с) **Š** (ш) **T** (т) **Ť** (тѣ) **U** (у) **V** (в) **W** (в) **X** (кс) **Y** (и) **Z** (з) **Ž** (ж)
<https://edu.ceskatelevize.cz/pracovni-list/tvoreni-pro-deti-ukrajinsky-jazyk/cz-ua-abeceda.pdf>

Tradičně se hlásky rozdělují na **samohlásky** (vokály – můžeme je zpívat) a **souhlásky** (konsonanty). Z hlediska fonematického složení má ukrajinština 6 základních samohlásek: [a], [o], [u], [e], [y], [i], na rozdíl od češtiny, jejíž vokalický systém se skládá z pěti krátkých a pěti dlouhých samohlásek: a, e, i, o, u – á, é, í, ó, ú/ů. Ukrajinské samohlásky jsou hláskami plného tvoření a vyslovují se plnozvučně jak v přízvučné, tak i v nepřízvučné pozici. Na rozdíl od češtiny se v ukrajinštině vyskytují pouze samohlásky krátké, délka samohlásek není oproti češtině významotvorná, je pouze průvodní vlastností přízvučných vokálů. Zaměříme-li se na úskalí české výslovnosti, lze říci, že výslovnost krátkých vokálů a diftongů nepůsobí cizincům problémy, problematické může být vyslovování dlouhých samohlásek, tedy dodržování kvantity, neboť v češtině je kvantita vokálů významotvorná. Z tohoto důvodu kvantita vokálů v českém jazyce působí Ukrajincům potíže nejen při výslovnosti, ale především v psaném projevu.

Auto jede, sláva, sláva! (Logopedický cvrček)

Táta mává, máma mává.

Auto jede tú tú tú,

Táto mámo, už je tu.

Amálka papala papáníčko,

pokapala kanapíčko.

Holka modrooká, neseďávej u potoka,

holka modrooká, neseďávej tam,

v potoce je hastrmánek,

zatahá tě za copánek,

holka modrooká, neseďávej tam.

Emanovo počítadlo (Logopedický cvrček)

*Ene bene, Emane,
kdo tu babu dostane?
Ten to není, ten to je,
ten už s námi nehraje!*

Ivánkova ukolébavka

*Ivánku milý, den už se chýlí ke spánku.
Spinkej už, spinkej, maminčin milý Ivánku.
Měsíc svítí do okýnka,
Ivánek už pěkně spinká.
I ti Indi i ti Briti jídlo jedí, pijí pítí.
I ti hbití i ti líní Filipínci i ti Fini,
i ti Briti i ti Iři všichni lidi at' se smíří.*

Oklamany kocourek

*Okolo stolečku, okolo stolu,
kočka a kocourek honí se spolu.
Ona ho volala, že na něj počká,
potom mu utekla. Falešná kočka.
Olga volala kosa,
toulá se okolo polobosa.*

Ukaž, co to máš

*Ukaž, ukaž, Pepíku,
co to neseš v košíku!
Já jdu domů z nákupu,
dám ten nákup na kupu.
Takhle chodím do krámu,
nakupovat pro mámu.*

*Urban uhlí kupuje,
u uhlíře hubuje.*

V případě konsonantů jde o situaci poněkud složitější. V češtině existuje několik specifických výslovnostních jevů, jež mohou být pro nerodilé mluvčí neznámé, a proto obtížné. Pro cizince obecně včetně ukrajinských mluvčích může být problematické vyslovování specifických konsonantů ř a h, palatalizovaných hlásek, sykavek, realizace rázu, kladení přízvuku apod. v závislosti na jejich mateřském jazyce, jestliže tyto jevy z mateřského jazyka neznají. Často si mluvčí přebírá pravidla ze své mateřštiny do cílového jazyka, hovoříme v tomto smyslu o interferenci (tj. o negativním transferu z mateřského jazyka) (Hradilová, 2020, str. 88). Mezi nejvíce problematické souhlásky řadíme konsonanty „ď, ť, ň, h, ch, r a ř“. Problém s výslovností konsonantů „ď, ť, ň“

spočívá v tom, že řada cizinců není schopna sluchově rozlišit měkčení, proto vyslovují tvrdé „d, t, n“. Lze říci, že česká výslovnost je relativně komplikovaná a obecně naše mateřština má poměrně složitý gramatický systém, a navíc některá slova není snadné vyslovit. Pro učitele českého jazyka není tajemstvím, že česká výslovnost je pro cizince „tvrdým oříškem“. Svou roli může ovšem sehrát vliv mateřského jazyka cizince, dále odlišná schopnost identifikovat, rozlišovat a osvojovat si zvuky jiného jazyka, nesprávná výslovnost v mateřském jazyce, sebevědomí mluvčího, negativní zkušenosti s cizojazyčnou komunikací, motivace.

Ukrajiniština má 32 souhlásek, z toho 22 tvrdých a 10 měkkých (Anderš, 1999, s. 16, 31). Znělé šumové souhlásky se na konci slova a slabiky před neznělou souhláskou vyslovují zněle. Neznělé souhlásky se před znělými uprostřed slova přizpůsobují následující znělé a stávají se znělými (Anderš, 1999, s. 86). Je tudíž nutné procvičovat výslovnost českých slov končících na znělou souhlásku, neboť ani ostatní znělé konsonanty na konci slov na rozdíl od češtiny neztrácejí znělost: *dub, plod, zeď, blog, návrh, průkaz, zub, hřib, holub, slib, poklad, pohled, plod, led, podchod, hrad, větev, ostrov, láhev, mrkev, zpěv, obraz, vítěz, provaz, vůz, rybíz, břeh, příběh, sníh, běh, poblíž, věž, drůbež, kaluž, soutěž* https://www.onlinecviceni.cz/exc/test_exc.php

Mezi českou latinkou a ukrajinskou azbukou se shoduje celkem 13 znaků, z toho 6 má stejný význam v obou grafikách. Těch zbývajících 7 může způsobit problémy, jsou to: lat. **Y** „ypsilon“ – azb. **У** „u“; lat. **H** – azb. **Н** „en“; lat. **X** „iks“ – azb. **Х** „chá“; lat. **B** „bé“ – azb. **В** „vé“; lat. **P** „pé“ – azb. **Р** „er“; lat. **C** „cé“ – azb. **С** „es“.

V ukrajiništině patří mezi zvláštní fonémy **ѳ** [v] a **ѣ** [j], jež se mohou realizovat jako neslabičné samohlásky. Souhláska **ѳ** [v] je retoretná (na rozdíl od české retozubné). V určitých pozicích se realizuje jako polosamohláska [u]: *вчора* [učora]– *вчєra*, *правада* [prauda]– *pravda*, *вечєря* [uečerja]– *večeře*. Na rozdíl od češtiny se znělá souhláska **ѳ** [v] na konci slova nikdy nemění v retnou neznělou [f], ale stává se naopak ještě znělejší a přechází v neslabičné [u], např. *лев* [leu]– *lev*, *оcмпиє* [ostr'iu] – *ostrov*. Nutno tedy cvičit výslovnost českých slov s **v** na konci slov: *lev, kov, ostrov, přístav*.

Ani ostatní znělé souhlásky na konci slov na rozdíl od češtiny neztrácejí znělost → cvičit výslovnost českých slov končících na znělou souhlásku: *dub, plod, zeď, blog, návrh, průkaz, když*.

B - V

balit -valit

bárka – várka

beta - veta

běž - věž

bločky – vločky

brána - vrána

B – P

bas - pas

náboj – nápoj

libový – lipový

bez - pes

byla – pila

bere – pere

D – T

den – ten

nudí – nutí

vada – vata

tedy – tety

model – motel

věda – věta

Na rozdíl od českého „neutrálního“ **l** ukrajinština ve výslovnosti rozlišuje měkké a tvrdé [**l'** - **l**]. Proto ukrajinské **л** ovlivňuje výslovnost českého **l** u ukrajinských žáků → je nutné cvičit česká slova obsahující **l**, zejména slova, která jsou si v obou jazycích podobná. Např. v těchto slovech ukrajinští žáci budou pod vlivem mateřštiny tíhnout k tvrdé výslovnosti **l**: *lampa* – лампа[lampa], *lavička* – лавочка[lavočka], *lyže* – лижи[lyži]; v těchto slovech naopak k měkké výslovnosti **l**: *lékař* – лікар[l'íkar], *les* – ліс[l'is], *lustr* – люстра[l'ustra].

*Naše malá Kamila,
bavila se, bavila.
Foukala mydlinky,
byly z nich bublinky.*

*Milan bulí, bulí, bulí. Kutálel si s velkou koulí.
Koule se mu zakoulela, do důlku se nedokulí.*

*Láďa jel na kole, upadl do pole.
Kluka hlava bolí, má na hlavě bouli.*

Podobně jako čeština má i ukrajinština **z** [**h**] a **r** [**g**], ovšem v ukrajinském jazyce se **r** [**g**] vyskytuje jen zřídka. Potíž může způsobovat především to, že souhláska **z** [**h**] je užívána i ve výpůjčkách, kde je v češtině **g**, např. *агентство*[ahentstvo] – agentura, *граматика*[hramatyka] – gramatika, *географія* [heohrafija] – geografie, *генерал*[heneral] – generál, *генератор*[henerator] – generátor.

*Hop koníčku, hejsa, hejsa, pojedeme do Brandejsa.
Hop koníčku, ouha, ouha, nebude to cesta dlouhá.
Hop koníčku, houpy hou, je to kousek za Prahou.*

*Honza hledal korále rozházené po trávě,
hledal Honza korále, aby vyžrál na krále.*

*Gusta má míč gumový. Kdo má také takový?
Dává góly. Ten to umí! Gusta je kluk jako z gumy.*

Čeština může způsobovat potíže svým **ř** – jednak proto, že tuto souhlásku ukrajinština nemá, jednak proto, že v ukrajinském písmu je **ř** zapisováno jako dvouhláska **рж** nebo **ри**, např. *Jindřiška* – Ірджішка, *Přerov* – Прєров, a to svádí k výslovnosti [jindržiška], [pršerov] odpovídající tomuto zápisu.

Dalším jevem neméně důležitým z hlediska srozumitelnosti je přízvuk. Ukrajinský přízvuk je aspirační (výdechový), volný a pohyblivý (Anders, 1999, s. 117). Chyby při učení se češtině a při komunikaci vznikají také pod vlivem rozdílného systému přízvuku. Přízvuk v ukrajinštině je dynamický a jeho

intenzita v přízvukné slabice je větší než v češtině. Ve srovnání s českým stálým a nevýrazným přízvukem je ukrajinský přízvuk volný (není vázán na určitou slabiku slova), pohyblivý (při ohýbání a tvoření slov může měnit místo) – jak již bylo řečeno výše, a také významotvorný – rozlišuje především význam slov, slovesný vid nebo jednotlivé tvary slova v paradigmatu, např. [narizáty] = řezat, [narízaty] = nařezat; [slóva] = gen. sg., [slová] = nom. pl.; [múka] = muka, žal, [muká] = mouka, v tomto případě se jedná rozdílný lexikální význam.

Ententyky dva špalíky, čert vyletěl z električky. Bez klobouku, bos, natloukl si nos. Byla boule veliká jako celá Afrika.

Plave mýdlo po Vltavě, jakou barvu asi má? (vybraný zvolí barvu, např. Zelenou.) Ze – le – ná.

Enyky benyky kliky bé, ábr, fábr, dominé, [elce, pelce, do pekelce,] ...

U potoka roste kvítí, říkají mu petrklíč, na koho to slovo padne, ten musí jít z kola pryč.

*Na zahrádce růže voní, kvetou bíle, červeně.
Slepá bába děti honí. Bábo, bábo, chytej mě!*

Nechytneš mě, ztratím se ti jako vůně z růžičky.

Utíkejte se mnou, děti, pospěšte si, nožičky! -

Autor: Oldřich Syrovátka

Na začátku kurzů je nutné seznámit děti s českou abecedou a s některými principy české výslovnosti, zvláště těmi, které dělají problém ukrajinským mluvčím češtiny (Halaštová, 2022, s. 6). Jak dále uvádí autorka učebnice „Česky raz dva“, čím více se děti pokouší česky mluvit, tím více si fixují jazykové znalosti a posilují svou sebejistotu mluvčího druhého jazyka. Závěrem k této problematice citujeme slova A. Halaštové, autorky výše jmenované učebnice: „*Lekcím předchází soupis české abecedy s fonetickou transkripcí do cyrilice, který je nutné s dětmi udělat a procvičit předtím, než se pustíte do první lekce. První lekce začíná textem a procvičením české abecedy a hlásek, které děti potřebují, aby dokázaly text číst nahlas. Druhá strana listu se věnuje specifickým pravidlům české výslovnosti, např. ti – di – ni / ty – dy – ny apod. Kvantita vokálů je v listu graficky naznačena, je ale nutné si s dětmi také nahlas přečíst, jak čteme čárky nad samohláskami. Následuje základní pravidlo o slovním přízvuku v češtině, to je pro tuto homogenní skupinu obzvláště důležité, neboť východoslovanské jazyky mají pohyblivý přízvuk. Může se také stát, že děti budou dávat přízvuk tam, kde vidí diakritické znaménko. Je třeba děti*

upozornit na to, že čárka znamená pouze prodloužení hlásky, ne důraz. Poslední kapitolou je rozdělení konsonantů na hlásky měkkého a tvrdého sklonění. Je třeba si uvědomit, že zde nejde o tvrdé hlásky, které se běžně učíme ve škole, ale o hlásky, po nichž se v češtině tvoří deklinace tvrdých či měkkých vzorů. Aktivita 1 Abecedu lze použít různými způsoby, můžete dětem diktovat hlásky a ony si je zapisují, nebo můžete nechat děti, aby samy hláskovaly (Halaštová a kol., 2022).“

Také je pro ukrajinsky mluvící žáky typické silné měkčení *e* po *d*, *t*, *n* na *dě*, *tě*, *ně*, které někdy směřuje až k výslovnosti [dje, tje, nje], např. žák říká v českém projevu [d'ěň, t'ěfon] apod. Měkká výslovnost *e* se projevuje také i při samostatném vyslovování *e* na počátku slova, např. ve slovech *Eva*, *Evropa* [Jeva, Jevropa] (Šindelářová, Škodová, 2012).

Fr.Kábele

Děda dělá dětem lodě, děti s nimi chodí k vodě.

Dívají se za lodí, jak na vodě závodí.

Nikdo, věda, není, nějak, děti, divadlo, dělat, nic, tisíc.

Ukrajinský přízvuk je dynamický a jeho intenzita v přízvučné slabice je větší než v češtině. Ve srovnání s českým stálým akcentem je ukrajinský přízvuk volný (není vázán na určitou slabiku slova), pohyblivý (při ohýbání a tvoření slov může měnit místo) a také významotvorný. Proto je zapotřebí, aby učitel u ukrajinsky mluvících žáků, kteří se učí česky, hned na počátku výuky kladl důraz na to, že v češtině je přízvuk na první slabice a že není tak silný jako v jejich mateřštinách. Pro Ukrajince je přízvučná slabika spojena nejen s výraznější výslovností, ale i s délkou. Z těchto důvodů mají ruští i ukrajinští žáci tendenci přesouvat v češtině přízvuk na dlouhé slabiky ve slovech (Šindelářová, Škodová, 2012).

Slovní i větný přízvuk v češtině označuje začátky slov a slovních spojení či může odlišovat spojení dvou slov od jediného (např. to pivo/topivo; je den/jeden). Český přízvuk je pevný, stálý, vždy na první slabice. Oproti ukrajinštině není významotvorný a rozdíl mezi slabikami přízvučnými a nepřízvučnými není příliš velký. Větná melodie je v češtině buď klesavá – ve větách oznamovacích, rozkazovacích a v doplňovacích otázkách, nebo stoupavá – u zjišťovacích otázek.

Chyby při učení se češtině a při komunikaci vznikají také právě pod vlivem rozdílného systému přízvuku. Jak již bylo výše řečeno, ukrajinský přízvuk je dynamický a jeho intenzita v přízvučné slabice je větší než v češtině. Ve srovnání s českým stálým, a navíc nevýrazným přízvukem, je ukrajinský přízvuk volný (není vázán na určitou slabiku slova), pohyblivý (při ohýbání a tvoření slov může měnit místo) a také významotvorný – rozlišuje především význam slov, slovesný vid, nebo jednotlivé tvary slova v paradigmatu. Příklady: *нарízáти*[narízáty] (řezat) a *нарíзати*[narízaty] (nařezat) = rozdíl ve vidu,

слова[slóva] (gen. sg.) a слова[slová] (nom. pl.) = rozdílné gramatické tvary 1 slova, мýка[múka] (muka, žal) a мука[muká] (mouka) nebo κóλος[kólos] (klas) a κολός[kolós] (kolos) = rozdílný lexikální význam.

Pro nácvik české modulace a větného přízvuku lze využít např. úryvku z knížky Vítězslava Nezvala *Anička Skřítek a slaměný Hubert*. Žáci opakují jednotlivé verše přesně po učiteli:

*Byl jednou jeden švec,
ten švec měl malou věc.
Víš, co to bylo, víš?
Byla to malá myš.
Máš pravdu, však jen část,
byla to malá past.
Nebyla to snad klec,
ta hezká malá věc?
Ne, klec to nebyla,
byla to kobyla.
Kobyla, proč však, proč?
Proč? Pro slepičí kvoč!*

III. Praktická cvičení

Jazykolamy: <http://www.bohlelav.cz/jazykolamy.php>

Jak jsme již výše konstatovali, jazykolamy nepatří vždy k nejvhodnějším výslovnostním cvičením, nicméně jsou součástí našeho jazyka a tyto jazykové hříčky slouží mimo jiné i k ozvláštnění výuky. Z toho důvodu nabízíme některé známé jazykolamy.

*Přišel za mnou jeden Řek, a ten mi řek, abych mu řek, kolik je v Řecku řeckých řek. A já mu řek, že nejsem Řek, abych mu řek, kolik je v Řecku řeckých řek.
Strč prst skrz krk.
V hlavní roli lorda Rolfa hrál Vladimír Leraus a na klavír hrála Klára Králová.
Od poklopu ke poklopu Kyklop kouli koulí.
V naší peci piští myši, v naší peci psíci spí.
Čistý s Čistou čistili činčilový čepec.
Kdy mohou splatiti Ti ti tiší hoši dluh?
Vlk strhl srně hrst srsti.
Nejnekulat'oulinkovatější z nejnekulat'oulinkovatějších.
Kotě v bytě hbitě motá nitě.
Prut plul rychle po proudu a v láhvi se lyricky perlil ricinový olej.
Petr Fletr pletl svetr. Pletl Petr Fletr svetr? Svetr pletl Petr Fletr.
Pštros s pštrosicí a pštrosácaty šli do pštrosáčárny.
Utlum tu hubu a kup tu kupu hub.
Řapík řebříčku řízl Řinu do prstu.*

*Poslal posel posla pro slámu.
 Náš pan kaplan v kapli plakal.
 Kolouch, kohout s mouchou mnohou, s hloupou chloubou houpou nohou, plavou
 dlouhou strouhou ouzkou, chroupou oukrop s pouhou houskou.
 Letěl jelen jetelem.
 V Londýně u lorda Donalda dávali lahodné bledule, hladoví blondýni lepili
 okolo loudavě cedule.
 Řehoř Řehořovič řeže řeřichu.
 Strýc Šusta suší švestky.
 Vlky plky, drbu vrbu, vlk zmrzl, prst zvlhl, zhltl hrst zrn.
 Máma má málo máku.*

BIBLIOGRAFIE

- ANDERŠ J.: *Ukrajínština vážně i vesele*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. 268 s.
- CVEJNOVÁ, J.- ŠKODOVÁ, S.: *Jazyková integrace a komunikace s cizinci (úroveň A2)*. Praha, Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2017.
- HALAŠTOVÁ, A.: *Česky raz dva*. Centrum pro integraci cizinců, o. p. s., Praha, 2022. 129 s.
- HRADILOVÁ, D.: *Role mluvčího v cizojazyčné komunikaci*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 149 s.
- <http://www.sikovny-cvrcek.cz/logopedicka-rikadla>
- https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/wp-content/uploads/sites/3/2022/05/Prvni_pomoc_v_cestine_pro_UA_WEB_300dpi.pdf
- <https://edu.ceskatelevize.cz/pracovni-list/tvoreni-pro-deti-ukrajinsky-jazyk/cz-ua-abeceda.pdf>
- https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/ukrajina-deti-slovník-skola-cestina-ukrajinstina-cesko-jazyk-ucitel-sevcenko.A221024_203138_domaci_klf
- https://www.onlinecviceni.cz/exc/test_exc.php
- HÚRKOVÁ, J.: *Česká výslovnostní norma*. Praha, Scientia, 1995. 74 s.
- KARLÍK, P. a kol.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha, Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 604 s.
- NOSÁLOVÁ, B.: *Učíme češtinu jako druhý jazyk: průvodce pro učitele*. 2. vydání. Praha, Meta, 2020. 276 s.
- PALKOVÁ, Z.: *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha, Karolinum, 1996. 366 s.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Councilfor Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.- ŠKODOVÁ, S.: *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Praha, MŠMT, 2012. 135 s.

PhDr. Milena Nosková, Ph.D. pracuje na Katedře slovanských jazyků a literatur, oddělení českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde vede semináře a přednášky z lexikologie, obecné jazykovědy a průběžné praxe.

Nosková, M.: Produkce řeči u zdravého dítěte a u dítěte nelingválně neslyšícího po kochleární implantaci. Č. Budějovice, 2013

Nosková, M.: Současné české lexikum. In Bohemistika v edukačním procesu. Č. Budějovice, 2012

Nosková, M.: Tendence související s obohacováním současného českého lexika. In Od teorie jazyka k praxi komunikace. Č. Budějovice, 2011.

Adresa pracoviště: Katedra slovanských jazyků a literatur PF JU, Jeronýmova 10, 370 01 České Budějovice

E-mail: noskova@pf.jcu.cz

TÉMA MEZIGENERAČNÍCH VZTAHŮ V LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ JAKO INSPIRACE PRO SOUČASNOU ŠKOLNÍ EDUKACI A VOLNOČASOVOU VÝCHOVU

**HELENA ZBUDILOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA, TEOLOGICKÁ FAKULTA**

THE THEME OF INTERGENERATIONAL RELATIONS IN LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH AS AN INSPIRATION FOR CONTEMPORARY SCHOOL EDUCATION AND LEISURE EDUCATION

Abstract: The aim of the study is to highlight the relevance of the topic of intergenerational relations as a necessary part of school education and leisure education. Intergenerational education should be a part of lifelong learning, as it places a strong emphasis on personal and social development, the development of attitudes and values as well as key competences. The changes of the 21st century, which affect the whole of society (and individual lifestyles), also bring changes in the area of interpersonal (and especially intergenerational) relationships, which are an important part of everyday life. The text explores the possibilities of literature for children and young people, which through artistic text can systematically contribute to the cultivation of the reader, strengthen their sensitivity to intergenerational issues and develop empathy and intergenerational solidarity. The study is based on the concept of intergenerational education as ethical education. One of the means of influencing intergenerational relations is working with literary texts of works for children and youth.

Keywords: intergenerational relations-intergenerational learning-literature for children and youth-school education-leisure education

Abstrakt: Cílem studie je poukázat na aktuálnost tématu mezigeneračních vztahů jako nezbytné součásti školní edukace a výchovy ve volném čase. Mezigenerační edukace by měla být součástí celoživotního vzdělávání, neboť klade silný důraz na osobnostní a sociální rozvoj, rozvoj postojů a hodnot i klíčových kompetencí. Proměny 21. století, které se dotýkají celé společnosti (i životního stylu jednotlivců), přinášejí změny také v oblasti mezilidských (a především mezigeneračních) vztahů, které představují důležitou součást každodenního života. Text se zabývá možnostmi literatury pro děti a mládež, která skrze umělecký text může systematicky přispívat ke kultivaci čtenáře, posilovat jeho vnímavost k mezigeneračním problémům a rozvíjet empatii a mezigenerační solidaritu. Studie vychází z pojetí mezigenerační výchovy jako výchovy etické. Jedním z prostředků, jak v jejím rámci ovlivňovat vztahy mezi generacemi, je práce s literárním textem děl pro děti a mládež.

Klíčová slova: mezigenerační vztahy–mezigenerační učení-literatura pro děti a mládež–školní edukace–výchova ve volném čase

„Sofie Gershowitzová mě naučila spoustu věcí...
Pořád se od ní učím. A jsem přesvědčená,
že učit se navzájem je jedna z věcí,
ze kterých vyrůstá skutečné přátelství“.
Lois Lowryová

Problematika mezigeneračních vztahů a soužití rezonuje současnou společností jako jedno z aktuálních témat nejen v České republice. Stárnutí populace a snižující se porodnost představuje aktuální vývojový trend řady zemí. V současnosti žije na světě 800 milionů lidí nad 65 let, což zahrnuje 10% celkové populace (UNDESA, 2024). Ze statistických údajů vyplývá, že regionem s nejstarší populací na světě je dnes oblast Jižní Evropy (22 % populace je ve věku 65 let a více), nejrychleji „stárnoucí“ zemí na světě je potom Japonsko (zde je 29 % obyvatel ve věku 65 let).¹ V České republice zahrnoval v roce 2023 (dle údajů z května 2024) počet obyvatel ve věku 65 let a starších 2,237 miliónů, (jedná se o podíl seniorů ve výši 20,5 %).² Počet seniorů v populaci stále vzrůstá. Výhled do následující dekády na základě demografických křivek ukazuje nárůst počtu seniorů až na třetinu z celkového počtu obyvatelstva. Od roku 2006 mají senioři trvale početní převahu nad dětmi mladšími 15 let; v prosinci 2023 připadalo na 100 dětí téměř 130 seniorů. Podle očekávání by v roce 2040 měl tento poměr přesáhnout hodnotu 200.³

Výzkumy a studie zabývající se oblastí rodinných a mezigeneračních vztahů vycházejí z fenoménu současného pojetí rodiny. Zřejmým trendem současnosti je skutečnost, že nukleární rodiny se oprošťují od ostatních příbuzných (včetně prarodičů-ti již nemohou hrát stejné role jako dříve a ztrácejí na společenském postavení i jistotu pomoci ve stáří). Jejich kontakt se širší rodinou je dnes mnohdy spíše příležitostný, není součástí každodenního života rodiny (více generací již dnes většinou pospolu nebydlí). Současnou podobu rodiny nejvíce ovlivňuje trend poklesu porodnosti a úmrtnosti spolu s rozvodovostí a migrací.⁴

Mezigenerační vztahy můžeme definovat jako „jakékoliv vztahy mezi příslušníky jiných generací. Nejčastěji se jedná o vztahy v rodině mezi rodičem a jeho dítětem nebo prarodičem a vnoučetem. Patří sem i ostatní vztahy mezi

¹ UNDESA (2024): *United Nations Department of Economical and Social Affairs. World Population Ageing 2024 Highlights*. In: un. org [online]. Dostupné na: <https://www.prb.org/articles/highlights-from-the-2024-world-population-data-sheet/> [30. 12. 2024]

² ČSÚ (2024): *Český statistický úřad, Senioři* [online]. Dostupné na: <https://csu.gov.cz/seniori?pocet=10&start=0&skupiny=31&razeni=-datumVydani> [31. 12. 2024]

³ Tamtéž.

⁴ HASMANOVÁ MARHÁNKOVÁ, J., ŠTÍPKOVÁ, M.: *Prarodičovství v současné české společnosti*. Praha, SLON, 2018, s. 16-17.

seniorem a mladším člověkem, kteří mezi sebou nemají příbuzenské vztahy“.⁵ Do mezigeneračních vztahů se může promítat tzv. ageismus, negativní pohled na stáří, který vede k diskriminaci starého člověka či skupiny starých lidí, negativnímu vnímání této fáze lidského života a vyzdvihování různých stereotypů a předsudků o procesu stárnutí.⁶ Mnohdy tedy staří lidé nejsou bráni jako rovnocenní partneři. Děti jsou ovlivňovány především názory z rodinného prostředí, vnímáním seniorů ve společnosti nebo osobní interakcí.⁷ Je zajímavé, že děti obecně na staré lidi jako na skupinu obyvatel pohlížejí negativně, ale seniory jako jednotlivce vnímají spíše pozitivně.⁸

Senioři představují významnou demografickou skupinu, která je předmětem odborného zájmu řady disciplín: jedná se o sociální práci a sociální politiku, andragogiku, gerontagogiku, demografii, sociologii, pedagogiku a psychologii. Stávají se předmětem studia a analýzy z různých interdisciplinárních hledisek; „každý z oborů přináší do studia stárnutí jedinečnou perspektivu, která je částí komplexního a holistického pochopení této důležité populace“.⁹ Doba umělé inteligence či virtuální reality přináší zároveň nové výzvy i do této oblasti.

V souvislosti se sledovaným tématem vyvstává otázka mezigeneračního učení, jež lze definovat jako „proces, jehož prostřednictvím získávají jedinci všeho věku dovednosti a znalosti, ale také postoje a hodnoty, a to z každodenních zkušeností, ze všech dostupných zdrojů a všemi způsoby v jejich vlastních, žitých světech“.¹⁰ Toto téma stálo dříve na okraji zájmu badatelů z oblasti pedagogiky a psychologie, dnes však v něm spatřujeme aktuální a zajímavý potenciál pro český i zahraniční pedagogický diskurz. Je s podivem, že ve vzdělávacích dokumentech (evropských, českých) nelze o mezigeneračním učení najít žádnou zmínku.¹¹

A je to právě mezigenerační edukace, jež může dle našeho názoru přispívat k lepšímu mezigeneračnímu pochopení; porozumění, které nepředstavuje běžnou součást života dětí a mladých lidí. S výchovou ke zdravým mezigeneračním vztahům, empatii a vzájemnému porozumění je třeba

⁵ SÁNCHEZ, M., DÍAZ, P.: „Intergenerational Relationships“. In GU, D., DUPRE, M. E.: *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging* [online]. Cham, Springer, 2020 [cit. 26. 12. 2024].

⁶ JIRÁSKOVÁ, V.: *Mezigenerační porozumění a komunikace*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005, s. 21.

⁷ ŠUJANCOVÁ, M.: *Děti a stáří. Využití dětské literatury k budování mezigeneračních vztahů*. Bakalářská práce. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta Pedagogická, 2021, s. 12.

⁸ Tamtéž.

⁹ KRUPKOVÁ, K., JEDLIČKOVÁ, I., BĚLÍK, V.: *Vzdělávací aspirace současných seniorů*. Červený Kostelec, Pavel Mervart, 2023, s. 20.

¹⁰ RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., PEVNÁ, K.: *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 31.

¹¹ KOŽELUHOVÁ, E., KOŽELUH, O., ŠUJANCOVÁ, M.: *Děti a senioři v mateřské škole. Rozvoj mezigeneračních vztahů*. Praha, Portál, 2023, s. 9.

začínat od útlého dětství. V knize *Děti a senioři v mateřské škole – Rozvoj mezigeneračních vztahů* (2023) trojice autorů uvádí, že „v dnešní době, kdy je část společnosti orientována na výkon, materialismus a pokrok, je potřeba podporovat sociální kontakty a také vědomí, že člověk někam patří“.¹² Jak dokládají různé mezigenerační výzkumy a projekty, starší a mladší generace se mohou vzájemně inspirovat a pomáhat si. Starší generace může předávat svou trpělivost, odhodlání, pracovitost, moudrost a optimismus. Mladá generace může naučit seniory různým dovednostem, např. práci s moderními technologiemi. Mezigenerační učení je tedy oboustranný proces, jedna generace se bez druhé v podstatě neobejde. Uplatnění praxe mezigeneračních vztahů je přínosem pro obě strany. Mezi generacemi existuje vztahová reciprocita a potenciál vzájemného naplňování potřeb. L. Klinerová v tomto smyslu konkretizuje potřeby seniorů (vychovávat; učit a vzdělávat; mít úspěšnou životní bilanci; předávat pozitivní hodnoty a dědictví) a potřeby dětí (být vychováván; být vzděláván; mít kulturní identitu; mít pozitivní vzory; být ve spojení s předešlými generacemi).¹³

Vztah mezi prarodičem a vnoučetem je potřeba pěstovat, je totiž ve své podstatě křehký, citlivý a plný emocionálního náboje.¹⁴ M. Vágnerová uvádí, že role prarodiče a trávení času s vnoučaty uspokojuje psychické potřeby, potřebu citového vztahu, seberealizace a otevřené budoucnosti.¹⁵ Smyslem tohoto textu není detailní analýza rozdílných rolí babiček a dědečků,¹⁶ ale vyzdvížení obecné úlohy mezigeneračních vztahů v životě současné společnosti. Mezigenerační vztahy znamenají mnoho v oblasti vzájemného pochopení, opory a důvěry, nalézání nového smyslu života. Je navýsost zřejmé, že klíčovou dovedností pro mezigenerační učení je dovednost správně komunikovat a sdílet různé aktivity. „Psychologové se shodují, že benefity ve vztahu dětí a prarodičů jsou tak velké, že se vyplatí tyto vztahy udržovat, i když třeba rodiče a prarodiče nemají úplně jednotný pohled na výchovu“.¹⁷

Problematika mezilidských a mezigeneračních vztahů, kterou lze rozvíjet ve školách v oblasti průřezových témat (především v rámci Osobnostní a sociální výchovy, a to ve všech třech částech, věnovaných osobnostnímu, sociálnímu i morálnímu rozvoji) a v oblasti klíčových kompetencí (především kompetenci komunikativní, sociální a personální a občanské), vstupuje také do

¹² Tamtéž, s. 22.

¹³ KLINEROVÁ, L.: *Mezigenerační učení ve výchově dětí předškolního věku*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018.

¹⁴ ŽUMÁROVÁ, M., BALOGOVÁ, B.: *Mezigeneračné mosty*. Košice, Menta Media, 2009.

¹⁵ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 488.

¹⁶ Např. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z.: *Radosti a strasti prarodičů aneb Když máme vnoučata*. Praha: Grada, 1997, s. 105-111.

¹⁷ TĚTHALOVÁ, M.: „Rozvoj mezigeneračních vztahů“. *Informatorium 3-8*, 2023, 2, s. 18.

oblasti neformálního mezigeneračního učení. Jedná se o volnočasové zapojování dětí a rodičů či prarodičů do různých aktivit, kurzů apod. Uvedme např. různé kreativní dílny, počítačové kurzy pro seniory vedené školáky, společenské hry, společné výlety, diskuze, sdílení různých zájmových výtvarných, hudebních, literárních, dramatických aktivit (i formou terapie, např. dramaterapie, poetoterapie, arteterapie, muzikoterapie, canisterapie aj.), setkávání o svátcích a mnohé další. Níže doporučujeme některé vybrané prameny, zahrnující výzkumy; bakalářské, diplomové či disertační práce, které pojednávají o mezigeneračních vztazích, stáří a stárnutí, mezigeneračních projektech: např. M. Rabušicová a kol.: *Mezigenerační učení. Teorie, výzkum, praxe* (2016);¹⁸ M. Lendhartová a kol.: *Kooperatívna edukácia detí a seniorov v rezidenčných zariadeniach* (2015);¹⁹ M. Švadlenková: *Obráz starého človeka v literatúre* (2011);²⁰ T. Horáková: *Aktivní prarodič v mezigeneračním učení* (2011).²¹ Ve světě i u nás existují různé mezigenerační projekty zaměřené na propojení seniorů a dětí i s jejich rodinami. Např. v Č. Budějovicích bylo zřízeno komunitní centrum *Dva světy*, jehož hlavním cílem je umožnit setkávání dvou generací a propojit prostřednictvím vhodných aktivit samostatně žijící seniory a děti, které nemají poblíž vlastní prarodiče nebo je postrádají úplně. I u nás existují projekty, které propojují domovy seniorů s mateřskými školami (dětí navštěvují domovy důchodců s nacvičeným představením, vyrábějí pro seniory dárky); senioři dětem předčítají či vyprávějí; existují projekty mezigenerační solidarity jako *Laskavý dopis* či *Úsměv do schránky*. Vyhlašují se různé společné kreativní mezigenerační soutěže pro děti a seniory (např. akce PVZP nazvaná *Pošlete vzkaz příběhem*) z let 2022-2023.

Jednou z možných cest, jak přirozeně rozvíjet znalosti, komunikační dovednosti, hodnoty, postoje a emoční gramotnost jedince v oblasti mezigeneračních vztahů, seznámit ho s procesem stárnutí a stáří, provádět prevenci ageismu, představují texty umělecké literatury pro děti a mládež, se kterými můžeme pracovat v rámci školní edukace i výchovy ve volném čase. V. Řeřichová a J. Sladová uvádějí, že literatura pro děti a mládež je tradičně vnímána jako jedna z významných možností, jak vychovávat k hodnotám.²²

¹⁸ RABUŠICOVÁ, M., BRÜCKNEROVÁ, K., KAMANOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., PEVNÁ, K., VAŘEJKOVÁ, Z.: *Mezigenerační učení. Teorie, výzkum, praxe*. Brno: MU, 2016.

¹⁹ LENDHARTOVÁ, M. a kol.: *Kooperatívna edukácia detí a seniorov v rezidenčných zariadeniach*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2015.

²⁰ ŠVADLENKOVÁ, M.: *Obráz starého človeka v literatúre*. Absolventská práce. Jabok – VOŠ, Praha, 2011.

²¹ HORÁKOVÁ, T.: *Aktivní prarodič v mezigeneračním učení*. VŠKP. Masarykova univerzita: FF, 2011.

²² ŘEŘICHOVÁ, V., SLADOVÁ, J.: „Možnosti a limity současné literatury pro děti a mládež v procesu výchovy k hodnotám“. *Paidagogos*, [Aktualizováno: 2017-08-1], 2017, 1, #3. s. 17-36. Dostupné na [www: http://www.paidagogos.net/issues/2017/1/article.php?id=3](http://www.paidagogos.net/issues/2017/1/article.php?id=3) [27. 12. 2024],

Podle *Encyklopedie literárních žánrů* právě v literatuře, kde jsou provázány souvislosti estetické, poznávací, imaginativní a didaktické, je to v případě literatury pro děti a mládež zejména funkce didaktická, jež přispívá k rozvoji hodnotové orientace a sociálních dovedností mnohem větší měrou, než je tomu v literatuře pro dospělé.²³

Umělecký literární text pracuje vždy s příběhem, který „slouží jako citlivý nástroj pro interpretování složitějších témat, a to takovým způsobem, který nedokáže nic nahradit. Dovede děti vtáhnout do různých situací, na kterých lze představit dané problémy, a propůjčuje jim možnost si je prožít společně s literárními hrdiny. Učitelé dávají příběh naproti tomu nástroj pro lepší uchopení tématu a umožňuje mu reagovat na děj otázkami mířenými na děti, které propůjčují problému větší hloubku“.²⁴ Afektivní ráz literatury pro děti a mládež vyzdvihuje P. Cerillo. Interakce dětí s texty umožňuje najít odpovědi, které jim mohou pomoci „zvnějšnit“ jejich emoce, rozvíjet empatii, změnit jejich postoje a vést k angažovanosti.²⁵ R. Schottl ve studii „Četbou proti ageismu. Kniha jako mocný (psychologický) nástroj“²⁶ vyzdvihuje především příběhovou prózu s dětským hrdinou a zmiňuje teorii G. J. Gerringa (1993) a jeho pojem „narrativní transport“. Výklad této teorie se soustřeďuje na popis toho, „jak se lidská mysl dokáže skrze zážitek imaginativní narace a fantazii dopravit a zapojit do příběhu tak, že se odpoutá od skutečného světa. Čtenáři tak budou silně prožívat příběhy a události. Narace je oním dopravním prostředkem, který zvyšuje zapojení čtenářů do vyprávění. Jedná se o druh emocionálního zapojení narace (označuje se různými termíny jako doprava, identifikace, narativní přítomnost, absorpce nebo vstup). Narativní příběh nám umožňuje společně cítit, prožívat, uvažovat a rozhodovat; poskytuje tak druh emočního spojení“.²⁷

Starší generace předávají své zkušenosti a znalosti např. formou vyprávění příběhů, předčítání či jinými aktivitami, kdy se dobrovolně zapojují do komunikace s dětmi skrze literární text nejen v rámci svých rodin, ale i mimo ně (např. se jedná o čtecí babičky/dědečky, či tety). I k této problematice lze najít zajímavé odborné texty, především se jedná o VŠKP, jež pojednávají o využití literatury pro děti a mládež a konkrétních děl. Uveďme např. disertační práci A. Štěpánkové nazvanou *Recepce problematiky mezigeneračních vztahů*

²³ MOCNÁ, D. a kol.: *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004, s. 361.

²⁴ ŠUJANCOVÁ, M.: *Děti a stáří. Využití dětské literatury k budování mezigeneračních vztahů*, s. 5.

²⁵ CERILLO, P.: „Literatura infantil y competencia literaria: hacia un ámbito de estudio e investigación propios de la literatura infanto-juvenil (LIJ)“. In: VIANA, F., COQUET, E., MARTINS, M. (Eds.): *Leitura, literatura infantil e Ilustração*. Braga, Centro de Estudos da Criança- Universidade do Minho, 2003, s. 78.

²⁶ SCHOTTL, R.: „Četbou proti ageismu: kniha jako prostředek při změně postojů dětí vůči stáří“. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2022, roč. 6, č. 1, s. 83-100.

²⁷ GERRING, G. J.: *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*. Yale University Press, 1993, s. 86.

v literatuře pro děti a mládež žáky základní školy (2023);²⁸ diplomovou práci M. Danišové *Zobrazení mezigeneračních rodinných vztahů v literatuře pro děti a mládež a využití vybraných titulů ve výuce* (2024);²⁹ bakalářské práce M. Šujancové *Děti a stáří. Využití dětské literatury k budování mezigeneračních vztahů* (2021); A. Zelenkové *Mezigenerační literární projekt pro kurz Univerzita pro prarodiče a vnoučata* (2021);³⁰ B. Nárožné *Mezigenerační vztahy prarodičů a vnoučat se zřetelem k vyprávění pohádek* (2017);³¹ či studie zahraničních odborníků, např. C. R. Delácio Fernandes (2013) nebo J. E. French a M. Lovatt (2023).³² M. Salhiová ve studii „Stárnou pohádkové bytosti v současné české literární tvorbě pro děti a mládež?“ odkazuje na skutečnost, že „současné autorské pohádky, které se často přibližují jinému literárnímu žánru (fantasy, pověsti, románu, anekdotickému vyprávění, příběhu ze života dětí) obsahují psychologické vyzrávání postav. Důležitou roli také hraje popis stárnutí/dozrívání a postoj mladých postav (především vnuků) k seniorům, u kterých dochází k novému pohledu na svět, ale i ke značnému poklesu výkonnosti a ke změně sociální role (prarodičovství, ukončení pracovního poměru, odchod do důchodu)“.³³

Vycházíme z několikaleté osobní zkušenosti s rozvojem čtenářství u dětských čtenářů v rámci kurzů celoživotního vzdělávání na TF JU – kurzu *Univerzita pro prarodiče a vnoučata* a *Dětského čtenářského kroužku* (finančně podporovaného Nadací ČEZ). Společným jmenovatelem všech volnočasových mezigeneračních aktivit je pojetí literatury pro děti a mládež jako prostředku, který slouží ke sblížování starší a mladší generace, neboť literární text jako takový vytváří výsostnou příležitost pro mezigenerační komunikaci a hru.

Při práci s literárním textem je doporučováno čtenářské (komunikační) pojetí literární výchovy, které jako základ vnímá umělecký literární text a komunikaci s ním, resp. s literaturou. Tento přístup navazuje na ideje kostnické

²⁸ ŠTĚPÁNKOVÁ, A.: *Recepce problematiky mezigeneračních vztahů v literatuře pro děti a mládež žáky základní školy*. Disertační práce. Olomouc: UP v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2023.

²⁹ DANISOVÁ, M.: *Zobrazení mezigeneračních rodinných vztahů v literatuře pro děti a mládež a využití vybraných titulů ve výuce*. Diplomová práce. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. 2024.

³⁰ ZELENKOVÁ, A.: *Mezigenerační literární projekt pro kurz Univerzita pro prarodiče a vnoučata*. Bakalářská práce. Č. Budějovice, JU, TF, 2021.

³¹ NÁROŽNÁ, B.: *Mezigenerační vztahy prarodičů a vnoučat se zřetelem k vyprávění pohádek*. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, PF, 2017.

³² DELÁCIO FERNÁNDES, C. R.: „Avós o Netos na Literatura Infantil: vidas compartilhadas“. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 38, 4, 2013, s.1089-1112. FRENCH, J. E., LOVATT, M., WRIGHT, V.: “Understanding Nuance and Ambivalence in Intergenerational Relationships Through Fiction“. *The Gerontologist*, 2023, XX, s. 1-9.

³³ SALHIOVÁ, M.: „Stárnou pohádkové bytosti v současné české literární tvorbě pro děti a mládež?“. *Wielkie tematy kultury w literaturach slowianskich, Slavica Wratislaviensia*, CLXIII, 2016, s. 2.

školy recepční estetiky.³⁴ Recepční estetika se v mnoha ohledech překrývá s konstruktivistickými principy.³⁵ Četba je v tomto pojetí vnímána jako proces komunikace čtenáře s textem umělecké literatury.³⁶ Od 2. poloviny 20. století se v dětské četbě výrazněji uplatňuje intencionální tvorba, v níž se autoři většinou drží jednoho tématu a jednoho stylu děl (např. dobrodružné tvorby) nebo jedné postavy nebo skupin postav.³⁷ Díla patřící do intencionální literatury pro děti a mládež nabízejí celou řadu aktuálních témat (např. téma neúplné rodiny; nemoci a handicapu; smrti a umírání; šikany; migrace; enviromentální téma; války; LGBTQ). Prozaická díla pro děti a mládež s tematikou mezigeneračních vztahů, které jsme zúžili pro tuto studii na problematiku vztahů ob generací, tj. na generaci vnoučat a prarodičů, nebylo snadné vyhledat. Dosud neexistuje žádný doporučený seznam knižních titulů, takže jsme knihy dohledávali v katalogích knih a na internetových stránkách. Navíc orientace v aktuálně vydávané české i zahraniční literatuře pro děti a mládež je dosti nesnadná, protože je u nás ročně vydáno cca 2 500 knižních titulů pro dětského a dospívajícího čtenáře. Do češtiny jsou překládána díla především z anglosaského, frankofonního, německého a někdy skandinávského prostředí (opomíjena je oblast hispánská a japonská, přestože produkce knih této provenience je výrazná).³⁸

V oblasti intencionální literatury s tematikou mezigeneračních vztahů jsme se nejprve zaměřili na zmapování již zanalyzovaných literárních děl, která byla u nás vydána většinou od počátku nového milénia do roku 2020. Tyto knižní tituly byly již utříděny podle různých klasifikací. Zmíňme klasifikaci A. Štěpánkové, která rozdělila literární díla pro děti a mládež do tří základních typů: (1) na knihy zobrazující vztah dětí a seniorů, kteří již nejsou soběstační (David Walliams: *Dědečkův velký útek* /Argo, 2016; Tympanum, 2017/, Pavlína Jurková a Jarmila Vlčková: *Viktor a záhadná teta Bobina* /Albatros, 2018, 2022/, Ilona Fišerová: *Poselství blíženců* /Albatros, 2016/, Blanka Čapková: *Babi, ty máš nápady!* /Albatros, 2011/); (2) na knihy zobrazující vztah dětí a seniorů, kteří se o ně starají (Miloň Čepelka: *Děda jménem Nuel* /Čas, 2019/, Olga Černá: *Klárka a 11 babiček* /Baobab, 2015/); (3) na knihy zobrazující vztah dětí a seniorů, kteří odcházejí ze života: David Walliams: *Babička drsňačka*

³⁴ ŠTĚPÁNKOVÁ, A.: *Recepce problematiky mezigeneračních vztahů v literatuře pro děti a mládež žáky základní školy*, s. 7.

³⁵ JINDRÁČEK, V.: „Pedagogický konstruktivismus v literární výchově“. *Usta ad Albim Bohemica*, 2012, XII, 1, s. 70.

³⁶ JINDRÁČEK, V.: „Princip názornosti v didaktické komunikaci s uměleckou literaturou“. In HÁDKOVÁ, M., JINDRÁČEK, V.: *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury*. Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2012, s. 76.

³⁷ ČENKOVÁ, J.: „Proměny prózy pro mládež, próza s dětským hrdinou“. In ČENKOVÁ, J. a kol.: *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha, Portál, 2006, s. 28.

³⁸ ŠTĚPÁNKOVÁ, A.: *Recepce problematiky mezigeneračních vztahů v literatuře pro děti a mládež žáky základní školy*, s. 16.

/Argo 2012, Tympanum 2014/, Guus Kuijer: *Polča* /Albatros, 2018/, Sita Brachmachari: Artyčková srdíčka /Slovart, 2016/, Fridrich Backman: Babička pozdravuje a omlouvá se /Host, 2015/).

Další typologii vybraných literárních děl o mezigeneračních vztazích nabízí M. Šujancová, která rozděluje knihy do čtyř základních typů:³⁹ (1) knihy týkající se procesu stárnutí (zobrazení smrti milovaného prarodiče nebo pocitu osamění): např. díla Martina Špinková: *Kocouře, ty se máš* /Cesta domů, 2016, 2017/, Martina Špinková: *Anna a Anička* /Cesta domů, 2014, 2015, 2017, 2019/, Viola Fischerová: *Jak zvířátka uzdravila smutný dům* /Meander, 2011/; (2) knihy obsahující Alzheimerovu chorobu a stařeckou demenci (změny v chování, snížení intelektu a zapomínání, výměna rolí): Rolf Barth: *Můj druhý dědeček* /Pasparta, 2020/, Ivona Březinová: *Lentilka pro dědu Edu* (Albatros, 2006, 2012/; (3) dětské knihy bořící předsudky o seniorech: Alena Kastnerová: *O líné babičce* /Mladá fronta, 2011, 2021/, Alena Kastnerová: *O nevyřádném dědečkovi* /Mladá fronta, 2015, 2021/, Ludvík Středa: *Babička na inzerát* (Albatros, 1990); (4) díla ukazující na důležitost mezigeneračních vztahů (o dětech, kterým chybí prarodiče): Štěpán Zavřel: *Zachráněný dědeček* /Knižní klub, 2017/, Angela Nanetti: *Můj dědeček třeshňový strom* /Cesta domů, 2020/, Iva Procházková: *Eliáš a babička z vajíčka* (Amulet, 2002, 2013/, Mira Lobe: *Babička v jabloni* /Albatros, 1971/, Maria Marjanska-Czernik: *Půjčovna babiček* (Albatros, 2013).

Pro doplnění těchto klasifikací jsme vybrali dvě díla (obě vydaná do r. 2020), která pojednávají o tematicce umírání a smrti prarodiče. Jedná se o díla J. B. Ladeggard Knox *Je smrt jako duha* (Cesta domů, 2017) a K. Ohlssonové *Kamenní andělé* (Mladá fronta, 2018). Téma vyrovnání se se smrtí milované babičky zpracovala dánská spisovatelka a filozofka Ladegaard Knox v příběhu o dívce Emilce, která rozmlouvá se Smrtí a doporučuje, aby se odívala do šatů ze světla a přinášela vůně květin, než lidi odvede do zahrady mrtvých. Dílo je určeno čtenářům od 5 let. Druhý zmíněný titul *Kamenní andělé* je určen dětem od 9 let. Vypráví příběh dívky Simony, která tráví velikonoční prázdniny u babičky v tajemném domě, kde jsou slyšet podivné zvuky a kdosi přesouvá sochy na zahradě. Simona s kamarády záhady řeší, mezitím její milovaná babička zemře a s ní odchází i část rodinné historie, kterou dívka během příběhu odhalí.

Tematiku dobrodružství s nezbednými dědečky lze rozšířit o dvě zajímavá literární díla. Prvním z nich je humorný harmonický příběh A. Gregušové nazvaný *Operace Ořech a jiné dědkoviny* (Slovart, 2017). Sourozenci Ivan a Ondrášek tráví letní prázdniny na vesnici v Hrušanech. Zažijí zde neuvěřitelná dobrodružství se třemi dědečky – s Dědouškem (téměř neslyší), Dedočkem (má velmi silné dioptrické brýle) a Dědnožkou (ten je na vozičku). Autorka J. Reaganová v díle *Jak pohlídat dědečka* (Bambook, 2019) popisuje s

³⁹ ŠUJANCOVÁ, M.: *Děti a stáří. Využití dětské literatury k budování mezigeneračních vztahů*, s. 19-26.

laskavým humorem, jak dochází k výměně rolí v rodině, kdy malý vnouček něžně pečuje o svého dědečka a hlídá ho, než se vrátí rodiče z práce.

Pozitivní rodinné soužití a mezilidské vztahy zachycuje např. dílo *Prababiččina pohovka* od A. Bengtsson (Meander, 2016). Hlavní postavou je původně žlutá kuchyňská pohovka, která vypráví svůj příběh ze života jedné rodiny v průběhu několika generací. Přestože se mění doba, lidé přicházejí a odcházejí, pohovka plní účel středobodu rodiny. A. Swertsová v díle *Mám tě ráda* (Naše vojsko, 2017) popisuje, jak malá Sofie získává cenné životní rady od své babičky, která se s ní podělí o příběh své životní lásky.

Při pohledu na knižní produkci s tematikou mezigeneračních vztahů, vydaných v období po roce 2020 do současnosti, nás zaujalo devět děl určených různým věkovým kategoriím. Do tématu pevného rodinného zázemí spojeného s tematikou kladného vztahu k přírodě můžeme zařadit dva tituly: dílo *Dědeček v růžových kalhotách* (Albatros, 2021)⁴⁰ od L. Hášové Truhelkové a dílo M. Vopěnky nazvané *Sofinka a paměť stromů* (Práh, 2023).⁴¹ Kniha *Dědeček v růžových kalhotách* je určena čtenářům od 4 let. Líčí život starého zamračeného muže, který nemá rád lidi. Není jako ostatní prarodiče-nosí totiž růžové kalhoty vyšlé z módy. Po narození vnoučka se změní. Chodí s ním na pravidelné procházky, neustále na něj mluví. Když chlapec povyroste, zeptá se svého dědečka, proč na něj je hodný a na ostatní lidi zlý. Děda vysvětluje, že se snaží šetřit přírodu a svět. Symbolem ochrany jsou jeho růžové kalhoty, které když vyhodí, babička mu hned zbytečně pořídí další. Tvrdí, že nezáleží na tom, co si o tobě myslí cizí lidé. Důležité je jen to, co si myslí ten, kvůli komu to dělá. A on to dělá pro svého vnuka. Dalším titulem určeným malému čtenáři je dílo M. Vopěnky. Jedná se o volné pokračování příběhu holčičky Sofinky. Ta si všimá, že její prababička je velmi smutná, protože na hrázi rybníka byly pokáceny staré stromy. Začíná díky prababičce chápat, jak běží čas a že je důležité vědět o svých předcích. Příběh u dětí rozvíjí vztah k okolní krajině i k vlastním kořenům.

Téma mezigeneračních vztahů, rodinného života poznamenaného nemocí či smrtí a vyrovnáním se se smutnou skutečností zachycuje kniha P. H. Šlika nazvaná *Marta si vzpomíná* (Albatros, 2022),⁴² která je určena čtenářům od 6 let. Holčička Marta milovala svoji babičku a trávila u ní prázdniny. Děj knihy začíná úmrtím staré paní, kterou pohltila mlha zvaná Nic. Marta stále na babičku myslí a přemítá o všem, co spolu zažily. Dokážou hezké vzpomínky zahnat smutek po někom, kdo tu s námi už není? Duše odlétá jako chmýří pampelišky... Marta společně s rodiči medituje nad kyticí odkvetlých pampelišek: "Někde tam je i babiččina duše, řekla Marta, a s překvapením si uvědomila, že se jí vůbec nechce plakat. Vždyť si přece na babičku dobře pamatuje, vzpomíná si na

⁴⁰ HÁŠOVÁ TRUHELKOVÁ, L.: *Dědeček v růžových kalhotách*. V Praze, Albatros, 2021. 55 nečíslovaných stran.

⁴¹ VOPĚNKA, M.: *Sofinka a paměť stromů*. Praha, Práh, 2023. 80 nečíslovaných stran.

⁴² ŠLIK, P. H.: *Marta si vzpomíná*. V Praze, Albatros, 2022, 61 s.

tolik věcí! A dokud si je bude pamatovat, žádná mlha zvaná Nic babičce neublíží. Bude to, jako by byly pořád spolu.“⁴³

Bezproblémové mezigenerační vztahy, dětské přátelství, rodina jako jistota a tradiční rodinná soudržnost se objevují v knize *O Kátě, která chtěla být dědečkem* (Host, 2022)⁴⁴ autorky S. Viškové. Je určeno dětem od 3 let. S láskou a humorem pojednává o malé Kátě, která tráví spoustu času se svým dědečkem. Chtěla by být jako on, a tak provádí řadu neuvěřitelných věcí, aby spolu mohli „dědečkovat“, protože jsou to ti nejlepší kamarádi. Mezigenerační soužití a harmonické vztahy jsou též vykresleny v publikaci K. Smolíkové nazvaném *Dalila a výtah bez dveří* (Pikola, 2024)⁴⁵. Příběh, který pojednává o přátelství se staršími lidmi a pomoci druhým, je určen čtenářům od 5 let. Dalila je dívka s neposednými vlasy, která se přistěhuje s rodinou do města. Na vsi zůstala její milovaná babička, která vždy každého trpělivě vyslechne a dobře mu poradí. Dalila dělá to samé ve městě, protože každý ze sousedů něco tají (pan Pichl je kaktusář, paní Růženka miluje fialovou barvu, chlapec Hynek by rád chodil do baletu, dr. Suchochleb chová myši, paní Kočišová dvanáct koček apod.). Dalila sjednotí celý dům, takže si všichni pomáhají a babička přijíždí nejen na oslavu narozenin, nýbrž Dalile neustále dává dobré rady a všem pomáhá.

Komplikované mezigenerační vztahy a částečně nefunkční rodinu s narušenými rodinnými vztahy zachytila ve své knize *Podivuhodný příběh kočičí tlapky* (2022)⁴⁶ H. Frištenská Štarková. Desetiletý chlapec Toník skončí o prázdninách u své prarababky ve vsi Podlesov, kde je mu vše zprvu cizí. Teta Milča je nahluchlá stará paní, která zprvu váhá, zda se o chlapce dokáže postarat. Vzhledem k tomu, že chlapcova maminka je po autonehodě v nemocnici, k prarababce chlapce zaveze Toníkova babička. Chlapec si doma ve městě omylem nechá mobil, ale postupně na něj zapomene díky dětem. Prarababka vypráví chlapci historii jejich rodu. Toníkův tatínek s rodinou již není, žije v zahraničí, kde se znovu oženil a má dvě dcery. Chlapec se nechce přestěhovat k otci, touží být s tetou a babičkou. Maminka se časem uzdraví, a tak se společně přestěhují k prarababce na venkov, kde chlapec začne chodit do místní školy. On i jeho matka zůstávají v laskavé péči prarababky a babičky. Jedná se o poučný příběh o tom, že děti a staří lidé k sobě mají mnohem blíže, než se vůbec může zdát.

Dočasné odloučení od prarababky zachytila autorka (výtvarnice, ilustrátorka, písničkářka a zpěvačka) M. Trchová v knize nazvané *Babi* (2023).⁴⁷ V doslovu uvádí, že „knížku o své malé dcerce a milované prarababce začala kreslit v době, kdy zemi zasáhla první vlna koronaviru a kdy se lidé báli

⁴³ Tamtéž, s. 61.

⁴⁴ VIŠKA, S.: *O Kátě, která chtěla být dědečkem*. Brno, Host, 2022, 31 nečíslovaných stran.

⁴⁵ SMOLÍKOVÁ, K.: *Dalila a výtah bez dveří*. Praha, Euromedia Group, 2024, 113 stran.

⁴⁶ FRIŠTENSKÁ ŠTARKOVÁ, H.: *Podivuhodný příběh kočičí tlapky*. Praha, Popenec-Jiřina Klnarová, 2022, 126 stran.

⁴⁷ TRCHOVÁ, M.: *Babi*. Brno, Host, 2023, 88 nečíslovaných stran.

navštěvovat své blízké, aby je nenakazili. Byl to zvláštní čas, který jako by se zastavil a neexistovalo v něm nic než tady a teď... Kreslila jsem si tehdy dvouletou Alenku každý den, jak objevuje svůj malý svět. Zkoumala drobné věci, které našla, pozorovala brouky, sbírala květiny či ulity a v prasklinách na zdi viděla zvířata a tváře. A tehdy mě napadlo, že v tom jejím světě žádné vzdálenosti nikdy neexistovaly. Hlas prababičky byl sice zavřený v telefonu, ale my jsme se s ní mohli setkávat, kdekoliv a kdykoliv jsme chtěli. Je tomu tak i teď, kdy nás nadobro opustila. Celý příběh tím pro mě získal zcela jiné vyznění. Ta knížka měla být dárkem k babiččiny devadesátým třetím narozeninám...“.

Kniha beze slov obsahuje sedm epizod, procházek po okolí, které vždy vedou do babiččina bytu.

Oslavu moudrosti a laskavosti stáří, hezkých vztahů mezi zvířaty a lidmi, lidmi navzájem, přináší titul *Šalvěj a Meruňka* (2023)⁴⁸ od J. Musálkové Jeckelové. Kniha popisuje každodenní život stárnoucího muže po boku dvou zvířecích kamarádů (psa Šalvěje a kocoura Meruňky). Starý muž Vincent vzpomíná na své dětství a život strávený s manželkou Vilmou; nyní žije sám ve velkém domě. Každý týden chodí pravidelně na návštěvy do domova důchodců, aby povzbudil zdejší obyvatele. Dům je sice plný lidí, ale jsou osamělí. Meruňka každý den rozpráví s kocourem, ten mu vysvětluje, že i on je velmi důležitý pro svého pána. Vincent pomáhá sousedovi na vozíčku, setká se s přítelkyní z mládí i se svým kamarádem díky jeho vnoučkovi. Všem dodává odvahu žít a dobrou náladu. Šalvěj onemocní, je to již starý pes, jeho aktivity – doprovázení Vincenta na procházky teď převezme kocour, který dříve nechtěl chodit ven. Redaktorka E. Trčková uvedla: „Je to krásný, jemný, poetický text. Čiší z něho pomalost, po které je v současnosti velká poptávka. Děti jsou zahlceny vjemy, televizní pohádky jim servírují „akci“ jako na běžícím pásu, že se ani nestačí nadechnout. Text navozuje pocit pohody, pomalého, smysluplného žití. Myslím, že je ideální pro předčítání, skvělá kniha před spaním, kdy do textu mohou vstupovat rodiče a dovysvětlovat“.

Na závěr zmiňme působivou knihu L. Lowryové nazvanou *Strom. Stůl. Kniha* (2024),⁴⁹ která popisuje pozitivní až idylické mezigenerační vztahy a přátelství mezi dívkou a cizí starší ženou. Zachycuje dojemný příběh o přátelství, zapomínání a vzpomínkách dvou Sofií-jedenáctileté dívky a její přítelkyně, osmaosmdesátileté ženy. Věkově nesourodá dvojice spolu tráví hodně volného času, mají společné záliby a dobře si rozumí. Dívka se snaží připravit starší Sofii na testování paměti, protože ta čím dál víc zapomíná. Její syn ji chce nechat umístit do ústavu. Při trénování paměti vyjdou najevo tři příběhy ze života starší Sofie Gershowitzové – vzpomínky na válku, hlad, krutost a lásku. Jsou velmi poučné nejen pro malou Sofii. Autorka se ve svých dílech zabývá vážnými tématy jako jsou holocaust, nevyléčitelné nemoci,

⁴⁸ MUSÁLKOVÁ JECKELOVÁ, J.: *Šalvěj a Meruňka*. Praha, Pointa, 2023, 74 s.

⁴⁹ LOWRYOVÁ, L.: *Strom. Stůl. Kniha*. Praha, Argo, 2024, 167 s.

rasismus, život v totalitní společnosti apod. Její díla se dočkala řady ocenění a několikrát byla také přeložena do češtiny.

Literatura pro děti a mládež 21. století reaguje na tematiku mezigeneračních vztahů, zaměřuje se na poznání stárí a stárnutí, posilování mezigeneračních vztahů a na soužití prarodičů a vnoučat, kteří si navzdory věkovým (i dalším) rozdílům dokáží budovat pozitivní vztahy. Vhodně zvolený literární text umožňuje společnou výchovu generací v duchu humanity. Přináší poučení nejen dětem a mládeži, ale i seniorům-prarodičům (příp. rodičům). Studie vychází z pojetí beletrie (zde příběhové prózy s dětským protagonistou) jako vhodného prostředku, který rozvíjí empatii a soucit, může vést ke změně postojů a hodnot, mírnění negativních předsudků a stereotypů u společensky významných témat. Klíčovými složkami práce s textem jsou vždy příběh a jeho protagonista (roli hraje věk, charakteristika postavy a její chování).

Nejen výše uvedená tvorba je důkazem toho, že současná intencionální literatura pro děti a mládež (původní česká tvorba i zahraniční díla v překladu do češtiny) nabízí bohatou paletu příležitostí, jak pracovat s daným tématem a zaujmout dětského čtenáře originálním a dostatečně atraktivním literárním textem. Práce s kvalitním literárním příběhem, fiktivním vyprávěním, je vhodnou příležitostí pro všechny-k vzájemnému učení, poznávání a propojování osobních náhledů na společný svět, který spoluobývají.

BIBLIOGRAFIE

CERILLO, P.: „Literatura infantil y competencia literaria: hacia un ámbito de estudio e investigación propios de la literatura infanto-juvenil (LIJ)“. In: VIANA, F., COQUET, E., MARTINS, M. (Eds.): *Leitura, literatura infantil e Ilustração*. Braga, Centro de Estudos da Criança- Universidade do Minho, 2003, s. 73-81.

ČEŇKOVÁ, J.: „Proměny prózy pro mládež, próza s dětským hrdinou“. In ČEŇKOVÁ, J. a kol.: *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha, Portál, 2006, s. 23-48.

ČSÚ (2024): *Český statistický úřad, Seniori* [online]. Dostupné na: <https://csu.gov.cz/seniori?pocet=10&start=0&skupiny=31&razeni=-datumVydani> [31. 12. 2024]

DANISOVÁ, M.: *Zobrazení mezigeneračních rodinných vztahů v literatuře pro děti a mládež a využití vybraných titulů ve výuce*. Diplomová práce. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. 2024.

DELÁCIO FERNÁNDES, C. R.: „Avós o Netos na Literatura Infantil: vidas compartilhadas“. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 38, 4, 2013, s.1089-1112.

FRENCH, J. E., LOVATT, M., WRIGHT, V.: “Understanding Nuance and Ambivalence in Intergenerational Relationships Through Fiction“. *The Gerontologist*, XX, 2023, s. 1-9.

FRIŠTENSKÁ ŠTARKOVÁ, H.: *Podivuhodný příběh kočičí tlapky*. Praha, Pupenec-Jiřina Kelnarová, 2022.

GERRING, G. J.: *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*. Yale University Press, 1993.

HASMANOVÁ MARHÁNKOVÁ, J., ŠTÍPKOVÁ, M.: *Prarodičovství v současné české společnosti*. Praha, SLON, 2018.

HÁŠOVÁ TRUHELKOVÁ, L.: *Dědeček v růžových kalhotách*. V Praze, Albatros, 2021.

HORÁKOVÁ, T.: *Aktivní prarodič v mezigeneračním učení*. VŠKP. Masarykova univerzita: FF, 2011.

JINDRÁČEK, V.: „Pedagogický konstruktivismus v literární výchově“. *Usta ad Albim Bohemica*, XII, 1, 2012, s. 68-75.

JINDRÁČEK, V.: „Princip názornosti v didaktické komunikaci s uměleckou literaturou“. In HÁDKOVÁ, M., JINDRÁČEK, V.: *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury*. Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2012, s. 71-121.

JIRÁSKOVÁ, V.: *Mezigenerační porozumění a komunikace*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005.

KLINEROVÁ, L.: *Mezigenerační učení ve výchově dětí předškolního věku*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018.

KOŽELUHOVÁ, E., KOŽELUH, O., ŠUJANCOVÁ, M.: *Děti a senioři v mateřské škole. Rozvoj mezigeneračních vztahů*. Praha, Portál, 2023.

KRUPKOVÁ, K., JEDLIČKOVÁ, I., BĚLÍK, V.: *Vzdělávací aspirace současných seniorů*. Červený Kostelec, Pavel Mervart, 2023.

LENDHARTOVÁ, M. a kol.: *Kooperatívna edukácia detí a seniorov v rezidenčných zariadeniach*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2015.

LOWRYOVÁ, L.: *Strom. Stůl. Kniha*. Praha, Argo, 2024.

MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z.: *Radosti a strasti prarodičů aneb Když máme vnoučata*. Praha: Grada, 1997.

MOCNÁ, D. a kol.: *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004.

MUSÁLKOVÁ JECKELOVÁ, J.: *Šalvěj a Meruňka*. Praha, Pointa, 2023.

NÁROŽNÁ, B.: *Mezigenerační vztahy prarodičů a vnoučat se zřetelem k vyprávění pohádek*. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, PF, 2017.

RABUŠICOVÁ, M., BRÜCKNEROVÁ, K., KAMANOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., PEVNÁ, K., VAŘEJKOVÁ, Z.: *Mezigenerační učení. Teorie, výzkum, praxe*. Brno: MU, 2016.

RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., PEVNÁ, K.: *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

ŘEŘICHOVÁ, V., SLADOVÁ, J.: „Možnosti a limity současné literatury pro děti a mládež v procesu výchovy k hodnotám“. *Paidagogos*, [Aktualizováno: 2017-08-1], 2017, 1, #3. s. 17-36. Dostupné na [www: http://www.paidagogos.net/issues/2017/1/article.php?id=3](http://www.paidagogos.net/issues/2017/1/article.php?id=3) [27. 12. 2024],

SALHIOVÁ, M.: „Stárnou pohádkové bytosti v současné české literární tvorbě pro děti a mládež?“. *Wielkie tematy kultury w literaturach slowianskich, Slavica Wratislaviensia*, CLXIII, 2016, s. 2.

- SÁNCHEZ, M., DÍAZ, P.: „Intergenerational Relationships“. In GU, D., DUPRE, M. E.: *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging* [online]. Cham, Springer, 2020 [cit. 26. 12. 2024].
- SCHOTTL, R.: „Četbou proti ageismu: kniha jako prostředek při změně postojů dětí vůči stáří“. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, roč. 6, č. 1, 2022, s. 83-100.
- SMOLÍKOVÁ, K.: *Dalila a výtah bez dveří*. Praha, Euromedia Group, 2024.
- ŠLIK, P. H.: *Marta si vzpomíná*. V Praze, Albatros, 2022.
- ŠTĚPÁNKOVÁ, A.: *Recepce problematiky mezigeneračních vztahů v literatuře pro děti a mládež žáky základní školy*. Disertační práce. Olomouc: UP v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2023.
- ŠUJANCOVÁ, M.: *Děti a stáří. Využití dětské literatury k budování mezigeneračních vztahů*. Bakalářská práce. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta Pedagogická, 2021.
- ŠVADLENKOVÁ, M.: *Obraz starého člověka v literatuře*. Absolventská práce. Jabok – VOŠ, Praha, 2011.
- TĚTHALOVÁ, M.: „Rozvoj mezigeneračních vztahů“. *Informatorium* 3-8, 2023, 2, s. 18.
- TRCHOVÁ, M.: *Babi*. Brno, Host, 2023.
- UNDESA (2024): *United Nations Department of Economical and Social Affairs. World Population Ageing 2024 Highlights*. In: un. org [online]. Dostupné na: <https://www.prb.org/articles/highlights-from-the-2024-world-population-data-sheet/> [30. 12. 2024]
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000.
- VIŠKA, S.: *O Kátě, která chtěla být dědečkem*. Brno, Host, 2022.
- VOPĚNKA, M.: *Sofinka a paměť stromů*. Praha, Práh, 2023.
- ZELENKOVÁ, A.: *Mezigenerační literární projekt pro kurz Univerzita pro prarodiče a vnoučata*. Bakalářská práce. Č. Budějovice, JU, TF, 2021.
- ŽUMÁROVÁ, M., BALOGOVÁ, B.: *Mezigeneračné mosty*. Košice, Menta Media, 2009.

Doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D. je docentkou v oboru Teorie literatury z FF UP v Olomouci. Působí na Katedře pedagogiky TF JU v Českých Budějovicích. Specializace: didaktika literatury, literární výchova ve volném čase; španělská a hispanoamerická literatura a jejich kulturní, filosofické a náboženské průniky; didaktika výchovy k občanství a základů společenských věd.

Publikace v oblasti didaktiky literatury a literární výchovy:

ZBUDILOVÁ Helena (2024), Aktuální téma moderních technologií v literárním textu pro děti a mládež a jeho využití ve školní edukaci a volnočasové výchově. *Tvořivá dramatika*, roč. XXXV, č. 102, s. 33-39. ISSN 1211-8001.

ZBUDILOVÁ Helena (2023), Využití literatury ve výchově ve volném čase. In: SVOBODOVÁ Zuzana (ed.): Svobodný čas: pedagogika volného času jako výchova ke svobodě. Praha: Karolinum, s. 151-166. ISBN 978-80-246-5474-4.

ZBUDILOVÁ Helena (2020), Literární výchova ve volném čase. Jinočany: HŠH, 268 s. ISBN 978-80-7319-138-2.

Adresa pracoviště: Teologická fakulta JU v Č. Budějovicích, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

E-mail: hzbudilova@tf.jcu.cz

ZUR ANWENDUNG VON CHATGPT IN DER GRAMMATIKVERMITTLUNG

FILIP ZAJÍC, MICHAELA HÁNOVÁ, MICHAELA VOLTROVÁ

PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT DER WESTBÖHMISCHEN
UNIVERSITÄT IN PILSEN

Abstract: The Use of ChatGPT in Grammar Instruction

The article highlights the role of ChatGPT in teaching grammar, while discussing the history and future of artificial intelligence. ChatGPT offers personalized learning environments, provides immediate feedback, and promotes digital skills. Our study examines how ChatGPT is used in grammar instruction to enhance language proficiency. The results show potential but emphasize the need to integrate AI responsibly and purposefully in education.

Keywords: ChatGPT, LLM, Artificial Intelligence, Teaching Grammar, German as a Foreign language

Abstrakt: Zur Anwendung von ChatGPT in der Grammatikvermittlung

Der Artikel beleuchtet die Rolle von ChatGPT in der Grammatikvermittlung und skizziert kurz die Geschichte und Zukunft der Künstlichen Intelligenz. ChatGPT bietet personalisierte Lernumgebungen, gibt direktes Feedback und fördert digitale Kompetenzen. Unsere Studie untersucht, wie dieses generative Sprachmodell im Grammatikunterricht eingesetzt werden kann, um Sprachkompetenz zu verbessern. Die Ergebnisse zeigen aus mehreren Gründen ein Potenzial in dieser Richtung, betonen jedoch die Notwendigkeit, KI verantwortungsvoll und zielgerichtet in den Unterricht zu integrieren.

Schlüsselwörter: ChatGPT, LLM, Künstliche Intelligenz, Grammatikvermittlung, Deutsch als Fremdsprache

1. Einleitend: Künstliche Intelligenz in unserem Alltag und im Ausbildungsprozess

Der heutige Schulunterricht steht vielerlei Herausforderungen gegenüber – unter anderem, weil unsere Gegenwart durch rasche technologische und gesellschaftliche Veränderungen geprägt wird, auf die das Schulsystem adäquat reagieren muss. Eine der meist diskutierten Innovationen ist die sog. Künstliche Intelligenz, häufiger unter derer Abkürzung *KI* (bzw. *AI* und *Artificial Intelligence*) bekannt. Auch wenn wir es oft nicht wissen, begleitet sie uns ständig: bei Smartphone-Sprachassistenten, Online-Übersetzungen usw. Solche Tools, die auf einer KI-Basis beruhen, werden von den StudentInnen und SchülerInnen alltäglich verwendet, auch wenn sie dabei meistens intuitiv vorgehen. Um ihnen beizubringen, das unbegrenzte Anwendungspotenzial der KI richtig und sicher zu verwenden, sollte diese einen natürlichen Teil des

Unterrichts bilden. Lan und Chen (2024, S. 10) betonen: „*The stir caused by GAI in education cannot be ignored*“.¹ KI bietet vorteilhafte Möglichkeiten für die Bildung und das Sprachenlernen, was im Fokus unseres Projekts steht. Unser Projekt umfasst zwei grundlegende Richtungen (siehe 2.1), von denen eine in diesem Text behandelt wird.

Es werden mehrere Arten von Künstlicher Intelligenz unterschieden. In allen oben genannten Fällen handelt es sich um die sog. schwache KI, die zur Lösung bestimmter Aufgaben entwickelt wurde. Im Gegensatz dazu ist die sog. starke KI nur ein abstraktes Konzept: Ihr Ziel ist es, das menschliche Gehirn getreu zu imitieren und über eigene Intuition zu verfügen. (Röser 2021, S. 24)

Die Anfänge der Künstlichen Intelligenz, die mit Namen wie Neumann oder Turing verbunden sind, lassen sich auf die 40er und 50er Jahre des 20. Jahrhunderts datieren, als erste Rechner entstanden, die ausschließlich für logische und symbolische Aufgaben eingesetzt wurden (Posthoff 1989, S. 10). Den nächsten entscheidenden Schritt bildete nach Manyika (2022, S. 9–10), dass die Technologie die selbstständige Fähigkeit zum Lernen erwarb, wofür die 80er und 90er wesentlich waren. Bereits zu Beginn dieser KI wies man auf ethische und urheberrechtliche Probleme hin.²

Sollten wir zurzeit konkrete Überlegungen über die Zukunft der KI formulieren, wäre dies äußerst schwierig, weil im Zusammenhang mit ihrer dynamischen Entwicklung nur unscharfe Umrisse bekannt sind. Manyika (2022, S. 6, 14) geht davon aus, dass KI unsere bis heute unbeantworteten wissenschaftlichen Fragen lösen, in den Alltag eingehen und neue Aufgaben übernehmen wird. Enorme Änderungen wird vor allem unsere Wirtschaft erleben, in der aufgrund der Einführung der KI neue Stellen geschaffen und andere das endgültige Ende ihrer Existenz finden werden. Eine ganze Reihe von Aufgaben, die bisher Menschen erledigt haben, übernehmen nach Shrier (2024, S. 4–5) bald hochentwickelte Computersysteme und nach Strauß (2018, S. 14) wird der Individualismus im digitalen Bereich durch den von der KI geregelten Automatismus ersetzt. Babecký (2024) behauptet aber: „*Historical waves of technological progress have often led to the relative redistribution of income towards those able to utilise the new technology, but rarely to overall growth in unemployment or a decline in living standards. Similarly, according to current research, AI seems to be more of an opportunity than a threat for advanced economies.*“ Im Bereich der Bildung liegen im zukünftigen Potenzial der KI nach Ivanashko et al. (2024, S. 140) ebenso positive Erwartungen, sofern sie sicher und verantwortungsbewusst eingesetzt und verwendet wird.

Wie bereits angedeutet, umfasst KI viele Anwendungsgebiete, bei denen Bildung keine Ausnahme darstellt. Die LernerInnen wachsen in einer unglaublich variablen Umgebung auf, die von zahlreichen KI-Technologien formiert wird. Lehrkräfte sollen nach Hoffmann et al. (2024, S. 6) die

¹ GAI steht für Generated Artificial Intelligence.

² In einigen Ländern und an manchen Universitäten ist die Verwendung von ChatGPT genau aus diesen Gründen verboten. Vgl. Karakose und Tülübaş (2023, S. 8-9).

LernerInnen beim Erwerb von digitalen Kompetenzen dabei unterstützen, KI-Tools kritisch zu betrachten und effektiv zu nutzen. KI kann zugleich die Chancen- und Bildungsgerechtigkeit der LernerInnen mit Lernschwächen massiv fördern, denn der Lernstoff kann in vielerlei Art und Weise unterschiedlichen Bedürfnissen angepasst werden (Karakose und Tülübaş 2023, S. 10).

Für den Zweck des Grammatiktrainings eignet sich das ChatGPT³ (Chat Generative Pre-trained Transformer) sehr gut, das eine konkrete Umsetzung eines Large-Language-Modells (kurz LLM) darstellt.⁴ Es handelt sich um ein hochentwickeltes Sprachmodell auf Basis eines Chatbots⁵, das sich selbst ausgehend von vorherigen Gesprächen verbessert. Seine Antworten werden je nach Fragestellung, Präferenz der UserInnen oder verwendetem Register intensiver personalisiert (Karakose und Tülübaş 2023, S. 8). Dadurch wird eine personalisierte Lernumgebung (PLE, *Personalised Learning Environment*) gebildet, die nach Bray und McClaskey (2013, S. 14) einen eigenen Lernweg mit selbstreguliertem, flexiblem und motivierendem Lernen darstellt. Mithilfe abwechslungsreicher Kommunikationsstile in unterschiedlichen Sprachkontexten wird sowohl Sprachkreativität als auch Sprachgefühl gefördert, was beim Fremdsprachenlernen ausschlaggebend ist. UserInnen erhalten direktes Feedback, was nach Karakose und Tülübaş (2023, S. 10) einen der größten Vorteile für LernerInnen darstellt. Es können bspw. eine ausführliche Erklärung der Grammatik und des Wortschatzes oder eine Textkorrektur angefordert werden. Falls man etwas nicht direkt beim ersten Mal versteht, liefert dieses KI-Tool weitere, anders konzipierte Erklärungen.

Eine sinnvolle Verwendung von ChatGPT erfordert richtig gestellte Prompts, die erzielen sollen, dass die dem Chatbot gestellten Fragen bzw. Aufgaben präzise gelöst werden. Jede/r NutzerIn verwendet eine andere Kommunikationsstrategie und eine unterschiedliche Wortwahl; jede/r programmiert sich die Prompts selbst (Hwang und Cheng 2023, S. 18). Das Prompt Engineering ist eine wichtige lernfördernde Kompetenz, die nach Hoffmann et al. (2024, S. 10) den Lernenden beigebracht werden muss, um einen effektiven und kritischen Umgang mit der Technologie zu sichern.

³ ChatGPT wurde ebenfalls im Rahmen unseres Projekts eingesetzt (siehe detaillierte Beschreibung beider Forschungsrichtungen in 2.1).

⁴ ChatGPT beschreibt sich folgendermaßen: „*Ich bin ChatGPT, ein KI-basierter Assistent, entwickelt von OpenAI und basierend auf der GPT-4-Architektur. Ich wurde mit umfangreichen Textdaten trainiert, um vielfältige Fragen zu beantworten und Texte zu generieren. Meine Fähigkeiten umfassen die Beantwortung von Fragen, Textübersetzungen, kreative Textgenerierung und Dialogführung. Mein Wissen ist bis Juli 2023 aktuell, und ich bin darauf programmiert, ethische und sichere Antworten zu geben. Menschen nutzen mich für viele Zwecke, darunter Bildung, Recherche und Unterhaltung.*“ [Beschreibe Dich selbst in fünf Sätzen], 2024. Online. In: ChatGPT 4. Zugänglich unter: <https://chatgpt.com/c/e0eeffe2-aa9c-461f-aff1-b21dc2ff94dd>. [23.7.2024].

⁵ Chatbots werden oft bei E-Shops eingesetzt, um direkte Hilfe für KundInnen zu bieten. In der Regel handelt es sich um kurze und einfache Antworten, die mit der Leistung von ChatGPT nicht zu vergleichen sind.

Die Beantwortung der Frage, ob LLMs im Fremdsprachenunterricht effektiv anwendbar sind, gehört zu den wichtigsten Zielen unserer Untersuchung, die wir im nächsten Teil behandeln.

2. Unsere Pilotuntersuchung: ChatGPT als Hilfsmittel bei der Grammatikvermittlung

2.1 Methodologie

Das Hauptziel unseres Projekts, dessen Teilergebnisse in dieser Studie beschrieben werden, besteht darin, zu untersuchen, inwieweit KI in den DaF-Unterricht als Assistent der DeutschlernerInnen effektiv integriert werden kann. Das hier behandelte Projekt beinhaltet zwei Grundrichtungen und -ziele:

1. *festzustellen, ob man die Grammatikkompetenz mithilfe der LLM verbessern kann;*

2. *zu beschreiben, wie die getestete Schülergruppe mit dem LLM lernt und Fragen formuliert.*

Die detaillierte Beschreibung des *erstgenannten* Zieles findet sich in Voltrová (2024). Im Rahmen des Projektes wurde mit 67 SchülerInnen eines Gymnasiums und einer Fachmittelschule gearbeitet. Die sprachlichen Kompetenzen dieser Gruppe wurden zweimal getestet⁶: Dazwischen arbeiteten die SchülerInnen ca. einen Monat mit ChatGPT⁷, wobei sie vorher einen Workshop über die Verwendung dieses Hilfsmittels beim Fremdsprachenlernen absolviert hatten. Die erreichte Profilstufe war bei der zweiten Testung bei 37 % SchülerInnen höher. Auch wenn es sich um eine ziemlich kleine Gruppe handelte, können die Ergebnisse unserer Pilotuntersuchung als interessante Inspiration sowohl für zukünftige Untersuchungen als auch für DeutschlehrerInnen und -lernerInnen dienen.⁸

Wie im oben genannten *zweiten* Ziel angedeutet, bekamen die SchülerInnen noch eine zusätzliche Aufgabe, deren Ergebnisse die Grundlage für die zweite Grundrichtung des Projektes darstellen: Sie konnten die Chatfäden, die während ihrer Kommunikation mit ChatGPT entstanden waren, mit anderen Mitgliedern der getesteten Gruppe und mit unserem Team über die Online-Plattform Padlet teilen. Um die Motivation für diese freiwillige zusätzliche Aufgabe zu steigern, wurde ein Wettbewerb veranstaltet, bei dem die Aktivsten eine Kleinigkeit gewinnen konnten. Weil wir die Form und das Format der gespeicherten Daten vorher nicht bestimmt hatten, konnten die SchülerInnen kreativ sein, was auch genutzt wurde (sie reichten nicht nur Gesprächsprotokolle, sondern auch Bilder oder Videocollagen ein). Die von den SchülerInnen erstellten Kommunikationsfäden mit ChatGPT wurden analysiert. Die Ergebnisse dieser Analyse werden im nächsten Abschnitt näher erläutert.

⁶ Es wurde die Methode der Profilanalyse angewandt – s. Griebhaber (z. B. 2024).

⁷ Als die Untersuchung durchgeführt wurde, wurde das Modell ChatGPT 3.5 verwendet.

⁸ Eine konkrete Beschreibung der Methodologie und der Ergebnisse findet sich in Voltrová (2024).

2.2 Ergebnisse der Analyse von Kommunikationsfäden mit ChatGPT

Insgesamt teilten die SchülerInnen 29 Kommunikationsfäden mit ChatGPT mit uns. Diese wurden aus verschiedenen Perspektiven analysiert. Eine Übersicht der Analysekriterien bietet Tab. 1. Manche Prompts der SchülerInnen sind kurz und einfach formuliert, manche sind komplex – d. h. sie beinhalten mehrere Aufgaben (z. B. Theorie zu erklären und eine Übung vorzubereiten).⁹

	Zahl	Beispiel
Prompts in der tschechischen Sprache	22	<i>jak se tvoří podmiňovací způsob?</i>
Prompts in der deutschen Sprache	0	-
Prompts in der englischen Sprache	2	<i>hello, i need help with practicing german, my level is A1/A2 and i would be happy if you could prepare three exercises for me to complete 1. on prepositions, 2. on subordinate clauses and 3. an exercise with words from the lesson on food and health</i>
Sprachniveau angegeben	10	<i>Ahoj, jsem studentka SŠ a mám němčinu na úrovni A2.</i>
der/die SchülerIn hat über sich etwas geschrieben	9	<i>ahoj jsem studentka na střední škole a studuji němčinu už 6. Rokem</i>
Theoretisch orientierte Fragen	10	<i>Mohl bys mi prosím vysvětlit základní pravidla pro trpný rod v němčině?</i>
Sprachpraktisch orientierte Fragen	22	<i>Můžeš mi napsat cvičení na procvičení pasiva v němčině?</i>
Fragen nach Beispielen	11	<i>Napiš i 5 příkladů s českým překladem.</i>
Fragen nach Aufgaben/Übungen	13	<i>Prosím, vytvoř mi nějaké cvičení na procvičování konjunktivu.</i>

Tab. 1: Übersicht einzelner Kriterien, die analysiert wurden.

Als Kommunikationssprache wählten die SchülerInnen in fast allen Fällen Tschechisch und in zwei Fällen Englisch. Dass die Schüler beim Prompten kein Deutsch verwendeten, lag an ihren unsicheren Deutschkenntnissen, da für die erfolgreiche Kommunikation mit dem LLM eine präzise formulierte Sprache von Bedeutung ist. Die Wahl der Sprache beim Prompten erwies sich als entscheidender Faktor für die Effektivität der ChatGPT-Unterstützung beim Lernprozess. Würde man die Verwendung der deutschen Sprache bei DeutschlernerInnen mit niedrigerer Sprachkompetenz in

⁹ Aus diesem Grund müssen die angegebenen Zahlen mit der Gesamtsumme nicht übereinstimmen.

ähnlich komplexen Aufgaben erzwingen, kann vermutet werden, dass die Effektivität des LLM-Chatbots als Assistenten im Lernprozess viel geringer wäre.

In ca. einem Drittel der analysierten Kommunikationsfäden teilten die SchülerInnen Informationen über sich mit, die jedoch eher eine Kontaktfunktion aufwiesen. Ein weiteres Ziel dieser Äußerungen war es offensichtlich, bessere bzw. angemessene und passendere Antworten vom Sprachmodell zu bekommen. In dieser Richtung können auch die Angaben über das erreichte Sprachniveau interpretiert werden (9 Fälle).

Die thematische Ausrichtung der Prompts war vielfältig, wobei Grammatik als verbindendes Element im Mittelpunkt stand. Die Herangehensweise an das Thema war unterschiedlich: Sie reichte von der Arbeit mit Sprichwörtern über Dialoge bis zu Übungen, die auf bestimmte sprachliche Strukturen abzielten. Sprachpraktisch gerichtete Instruktionen wurden viel häufiger als theoretische Fragen (10) gestellt. Bei den Letztgenannten handelte sich meistens um eine Bitte, eine Erklärung zu einer konkreten Erscheinung zu liefern. Bei den sprachpraktischen Fragen (22) handelte es sich sowohl um grammatikalische Übungen als auch um Fragen nach Beispielen (Beispielsätzen) einer konkreten grammatischen Struktur. Einige Prompts wurden sehr konkret formuliert, z. B. als Instruktion, Lückentexte oder Übersetzungsübungen zu generieren.

3. Abschließend

Unsere Pilotuntersuchung bestätigt, dass LLMs (in unserem Falle das ChatGPT) als Assistenten beim Lernen hilfreich sein können. Diese positiven Effekte zeigten sich nicht nur auf der messbaren Ebene (siehe die Erhöhung der erreichten Profilstufe der getesteten SchülerInnen), sondern auch als Effekte des „Lernens beim Lernen“: d. h. die SchülerInnen konnten während des Lernprozesses mit ChatGPT sowohl die primären Ziele als auch sekundäre Nebenziele erreichen. Beispielsweise ist es während der Kommunikation mit ChatGPT wichtig (und günstig), genau, verständlich und terminologisch richtig zu formulieren, was die getestete Gruppe ganz natürlich und indirekt während des Selbststudiums mit ChatGPT geübt hat. Bei dieser Methode wurde weiter auch die Entwicklung einer eigenen Strategie für das Selbststudium trainiert, indem es nötig war, zuerst introspektiv vorzugehen und eigene Schwächen selbst zu identifizieren. Wie im ersten Teil des vorliegenden Textes erklärt wurde, unterstützt die Arbeit mit LLM intensiv Kreativität, die z. B. von unterschiedlichsten gewählten Kommunikationsstrategien gekennzeichnet ist. Dies ist eng mit der Suche nach einer optimalen Ausdruckweise, Formulierung oder mit dem Nachdenken über die Sprache selbst verbunden: Kompetenzen, die für den Fremdsprachunterricht von großer Bedeutung sind. Dies kann auch in unserem Korpus von ChatGPT-Kommunikationsfäden beobachtet werden. Auch wenn die Fragen und Formulierungen individuell sehr unterschiedlich sind,

können die Bemühungen nach einer genauen und komprimierten Ausdrucksweise klar identifiziert werden.

Auch wenn es sich in unserer Untersuchung um eine relativ kleine Gruppe von SchülerInnen handelte, was sicherlich zu ihren Schwächen gehört, können wir zu dem Schluss kommen, dass sich ChatGPT als gutes Hilfsmittel (nicht nur) bei der Erhöhung der Grammatikkompetenz gezeigt hat.

Quellenverzeichnis

- BABECKÝ, J.: "The impact of artificial intelligence on the labour market". *Česká národní banka*. In: https://www.cnb.cz/en/about_cnb/cnblog/The-impact-of-artificial-intelligence-on-the-labour-market [24.10.2024].
- BRAY, B. — MCCLASKEY, K.: "A step-by-step guide to personalize learning". *Learning & Leading with Technology*. Vol. 40, No. 7, 2013, S. 12-19.
- DE WITT, C. — GLOERFELD, C. — WREDE, S. E.: *Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 2023, 453 S.
- GRIEBHABER, W.: „Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung“. *ProDaZ*. Universität Duisburg-Essen. In: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf , 2013 [2.11.2024].
- GRIEBHABER, W.: „Profilanalyse“. In: SZURAWITZKI, M. — WOLFFARRÉ, P. (Hgg). *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter, 2024, S. 217-232.
- HOFFMANN, I. — HOFMANN K. — GÜR-ŞEKER, D.: „KI für AI-nsteiger – Künstliche Intelligenz im DaF/DaZ-Kontext: ein Einführungspapier“. In: <https://doi.org/10.18418/opus-7942>. [25.9.2024].
- HWANG, G.-J, — CHEN, N.-S.: "Editorial Position Paper". *Educational Technology & Society*. Vol. 26, No. 2, 2023, S. 1-19.
- IVANASHKO, O. et al.: "The Role of Artificial Intelligence in Shaping the Future of Education: Opportunities and Challenges". *Futurity Education*. Vol. 4, No. 1, 2024, S. 126-146.
- JAYASINGHE, S.: "Promoting active learning with ChatGPT: A constructivist approach in Sri Lankan higher education". *Journal of Applied Learning & Teaching*. Vol. 7, No. 2, 2024, S. 1-14.
- KARAKOSE, T. — TÜLÜBAŞ, T.: "How Can ChatGPT Facilitate Teaching and Learning: Implications for Contemporary Education". *Educational Process*. Vol. 12, No. 4, 2023, S. 7-16.
- LAN, Y.-J. — CHEN, N.-S.: "Teachers' agency in the era of LLM and generative AI". *Educational Technology & Society*. Vol. 27, No. 1, 2024, S. I-XVIII.

- MANYIKA, J.: "Getting AI Right: Introductory Notes on AI & Society". *Deadalus*. Vol. 151, No. 2, 2022, S. 5-27.
- POSTHOFF, C.: „Künstliche Intelligenz – Aufgaben und Probleme“. In: GRABOWSKI, J. (Hg.): *Grundlagen der künstlichen Intelligenz: Eine Einführung in Einzelbeiträgen*. Berlin, Akad.-Verl., 1989, S. 9-20.
- RÖSER, A.: *Charakterisierung von schwacher und starker Künstlicher Intelligenz*. Essen, MA Akademie Verlags- und Druckgesellschaft, 2021, 45 S.
- SHRIER, D.: *Basic AI: a human guide to artificial intelligence*. London, Robinson, 2024, 222 S.
- STRAUß, S.: "From Big Data to Deep Learning: A Leap Towards Strong AI or 'Intelligentia Obscura'?". *Big Data and Cognitive Computing*. Vol. 2, No. 3, 2018, S. 3-19.
- VOLTROVÁ, M.: „Zum Einsatz von KI-Instrumenten in der Schule: Vertiefung ausgewählter Sprachkompetenzen mithilfe von ChatGPT.“ In: *Sborník příspěvků z konference SG ČR 2024*, Hradec Králové (im Druck).
- ZIMOTTI, G. — FRANCES, C. — WHITAKER, L.: "The Future of Language Education: Teachers' Perceptions About the Surge of Large Language Models like ChatGPT". *Technology in Language Teaching & Learning*. Vol. 6, No. 2, 2024, S. 1-24.

ChatGPT 4. Zugänglich unter: <https://chatgpt.com/>. [23.7.2024].

RESUMÉ

Text je věnován novému technologickému fenoménu, který v současné době bezesporu představuje tzv. umělá inteligence. Zejména velké jazykové modely (LLM) jsou velkou výzvou, ale především příležitostí pro naši společnost, vzdělávací sektor nevyjímaje. Pilotní výzkum realizovaný na dvou středních školách v Plzeňském kraji ukazuje možnosti využití této technologie ve výuce, a to tak, aby byla zvýšena jazyková kompetence studentů v cizím jazyce i systematicky rozvíjena jejich schopnost přesně formulovat, využívat terminologie i být jazykově kreativní.

Dr. phil. Michaela Voltrová

Germanistka zabývající se lingvistikou a didaktikou němčiny jako cizího jazyka. Jejím primárním zaměřením jsou lingvistická pragmatika a využívání nejnovějších technologií ve výuce cizích jazyků (v posledních dvou letech zejména AI), kterému se věnuje teoreticky i prakticky, a to včetně školení vyučujících cizích jazyků. Doktorské studium absolvovala na Philosophische Fakultät TU Chemnitz (SRN), ve své dizertační práci se věnovala využití lingvistických metod v komparatistické imagologii.

Nejdůležitější publikační výstupy:

VOLTROVÁ, M. (2015): *Terminologie, Methodologie und Perspektiven der komparatistischen Imagologie*. Berlin: Frank & Timme Verlag.

VOLTROVÁ, M. (2019): Přehledná německá gramatika. Plzeň: Fraus. (tři vydání)

VOLTROVÁ, M. (2022): *Zur Problematik der Illokution: Vorschlag einer Hilfskategorie der Illokutionsindikatoren*. In: Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft. Ostrava: Ostravská univerzita, 2022, s. 397–414.

Adresa:

Katedra německého jazyka, Fakulta pedagogická ZČU v Plzni, Veleslavínova 42, Plzeň 301 00

e-mail: mvoltrov@knj.zcu.cz

Filip Zajíc

Student německého jazyka a historie na FPE ZČU v Plzni. Jeho zaměřením je didaktika němčiny se zřetelem na literární didaktiku a využití moderních technologií ve výuce. Dále se v oblasti literárněvědného výzkumu zabývá topem ‚kontaminované krajiny‘ v současné rakouské literatuře. V jubilejním sborníku FF ZČU k počtě O. A. Fundy mu byla roku 2023 publikována esej s názvem *Filozofie a náboženství přežitkem*.

Nejdůležitější publikační výstupy:

ZAJÍC, F. (2023): *Filozofie a náboženství přežitkem*. In: PAITLOVÁ, J. (Hg.): *OAF 80: Sborník esejí k 80. narozeninám Otakara A. Fundy*. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni, 2023, S. 153–162.

Adresa:

Katedra německého jazyka, Fakulta pedagogická ZČU v Plzni, Veleslavínova 42, Plzeň 301 00

e-mail: filipzaj@students.zcu.cz

Michaela Hánová

Studentka výtvarné výchovy a německého jazyka na FPE ZČU v Plzni. Zaměřuje se především na dramapedagogiku, na aplikaci moderních technologií ve výuce cizích jazyků a na komparativní pedagogiku, s důrazem na oblast výtvarné výchovy v Německu.

Adresa:

Katedra německého jazyka, Fakulta pedagogická ZČU v Plzni, Veleslavínova 42, Plzeň 301 00

e-mail: misah@students.zcu.cz

MARGINÁLIE
RECENZIE
INFORMACE



DEDKOVÁ, I.: D'UNE LANGUE À L'AUTRE. ÉTUDE COMPARATIVE SUR LES TRANSFERTS LINGUISTIQUES EN SITUATION D'ACQUISITION DU FRANÇAIS ET DE L'ESPAGNOL, BRUXELLES, PETER LANG, 2024, 204 p.

La monographie *D'une langue à l'autre. Étude comparative sur les transferts linguistiques en situation d'acquisition du français et de l'espagnol*, présentée par Iva Dedková, enseignante du français de spécialité et de la didactique du FLE à l'Université d'Ostrava, explore les interactions complexes entre le français, l'espagnol et le tchèque dans le processus d'acquisition et d'apprentissage des langues. L'auteure met en lumière comment les transferts linguistiques, notamment les faux-amis, le genre grammatical des noms, et les prépositions, influencent l'acquisition d'une langue étrangère par des locuteurs natifs de ces trois langues. Le livre est enrichi par une série d'exemples pratiques, des tableaux et des graphiques, illustrant les résultats d'une recherche expérimentale menée en ligne, qui fournissent une compréhension claire des dynamiques d'apprentissage.

Le livre est divisé en trois chapitres, le premier intitulé *Autour du transfert linguistique* s'intéresse aux concepts clés nécessaires à l'étude des transferts linguistiques. Tout d'abord, Iva Dedková définit la notion de transfert linguistique et les types de transferts (interlinguistiques et intralinguistiques, positives et négatives...), et introduit des termes comme l'interlangue, éclairant comment la langue maternelle et les langues étrangères précédemment acquises influencent l'apprentissage d'une nouvelle langue. Elle aborde ensuite la complexité des interactions linguistiques à travers des exemples précis et décrit enfin la méthodologie pour étudier ces phénomènes.

Le chapitre suivant, *Transferts linguistiques entre le français et l'espagnol*, analyse de manière détaillée les transferts linguistiques entre le français et l'espagnol. L'auteure se concentre sur les aspects morphologiques tels que le genre grammatical des noms, l'usage des prépositions, et la présence de faux-amis. Le chapitre dévoile également les résultats d'une tâche expérimentale menée auprès des participants hispanophones et francophones, analysant les erreurs et les succès dans leur apprentissage réciproque, et proposant des hypothèses sur la nature des interférences observées.

Transferts linguistiques entre le tchèque et le français ou l'espagnol est le titre du dernier chapitre, qui étend l'analyse aux transferts entre le tchèque et les deux langues romanes étudiées précédemment. Iva Dedková examine les mêmes phénomènes linguistiques que dans le chapitre précédent, mais dans le contexte de locuteurs natifs tchèques apprenant soit le français soit l'espagnol. Elle utilise des données de tâches expérimentales pour montrer comment les structures et les concepts linguistiques du tchèque interfèrent avec l'apprentissage du français et de l'espagnol.

La monographie se conclut par un résumé des principaux résultats et par une discussion de leur implication dans l'enseignement des langues. Des recommandations sont proposées aux éducateurs, éducatrices, formateurs et formatrices sur comment anticiper et gérer les transferts linguistiques dans un contexte éducatif, tout en soulignant l'importance de prendre en compte ces phénomènes dans la conception des programmes d'apprentissage des langues.

Parmi les points forts de l'ouvrage, on peut citer : (1) l'approche comparative entre trois langues différentes, offrant une perspective riche et peu commune en comparant les processus d'apprentissage du français, de l'espagnol et du tchèque ; (2) l'analyse détaillée, appuyée par des données empiriques recueillies de manière minutieuse ; (3) les suggestions pratiques pour l'amélioration des méthodes d'enseignement des langues. En effet, le livre ne se limite pas à une analyse théorique, il propose également des recommandations pratiques pour les professionnels de l'éducation.

Chaque section de la publication offre une analyse en profondeur des dynamiques complexes de l'apprentissage des langues dans un contexte multilingue, faisant de cet ouvrage une ressource précieuse pour les linguistes et les professionnels de l'éducation linguistique fournissant des idées et des perspicacités précieuses sur le rôle des interférences linguistiques dans l'apprentissage des langues. En résumé, l'auteur du livre a réussi à transformer une recherche complexe en un guide utile pour les pratiques éducatives.

RADKA MUDROCHOVÁ

KONFERENCE PRO UČITELE 1. STUPNĚ ANEB *DEN PLNÝ INSPIRACE*

Tradiční jarní konference Nakladatelství Fraus se konala 13. 4. 2024 na ZŠ Kunratice v Praze. Načerpát inspiraci a nové podněty do své pedagogické praxe přišli prvostupňoví pedagogové.

Jedním z hlavních témat konference bylo *Jak pracovat s různorodým třídním kolektivem*, se třídou, v níž jsou zastoupeni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, s odlišným mateřským jazykem, žáci s náročným chováním, školně nezralí žáci i žáci mimořádně nadaní nebo vysoce motivovaní. Zkušení lektori a lektorky se s námi podělili o zkušenosti a tipy, jak co nejlépe učit v různorodých třídách, poradili, jaké materiály lze efektivně využívat, a také, jak se starat i o vlastní psychohygienu.

Nakladatelství Fraus připravilo pestrou nabídku seminářů a dílen napříč mnoha obory. Jednotlivými semináři provázely trendy současného vzdělávání, zajímavé poznatky a inspirace. Toto vše jistě pomohlo

inspirovat učitele a vzdělavatele k novým přístupům ve výuce a k vytvoření prostředí, které podporuje učení pro všechny. Součástí setkání bylo také představení nové sady učebnic pro 1. ročník *Učím s Apu*, která propojuje všechny základní předměty do jednoho smysluplného celku a přichází se zcela novým přístupem k výuce v adaptačním období.

Příprava prvostupňového učitele na vyučování může být velice náročná. Předpokládá orientaci v mnoha vědních oborech a oblastech lidské činnosti. Zahrnuje přemýšlení o specifikách konkrétní třídy i konkrétních žáků. Tuto náročnou práci může zjednodušit nebo zefektivnit dobrá učebnice nebo jiný dobře připravený učební materiál. Jak se v nich orientovat, jak je využít ve prospěch svůj i svých žáků a jak ale zároveň nepotlačit svou individualitu a kreativitu, to nabídl seminář s názvem **To se bude prvňáčkům líbit**.

Jedno ze sedmi dětí zažije nějakou formu duševního onemocnění, které se projeví už během dětství. Škola je jedním z nejdůležitějších míst, které může zásadně ovlivnit trajektorii duševního zdraví, přitom stačí dělat drobné kroky. Co to ale přesně je to duševní zdraví? A co s tím má pedagog dělat? Proč bychom se něčemu takovému měli vůbec ve škole věnovat? Seminář s názvem **Jak na duševní zdraví** se diskuzní a interaktivní formou věnoval tomu, co vše duševní zdraví ovlivňuje, jak může učitel podpořit pozitivní duševní zdraví a pohodu svých žáků, jak vypadá psychická nepohoda u žáků a jak je možné s takovým žákem komunikovat.

Rozvoj digitální kompetence na 1. stupni ZŠ byl určen všem, kteří chtěli lépe porozumět digitální kompetenci a získat praktické nástroje pro její výuku. Během setkání si účastníci vyzkoušeli ukázky konkrétních aktivit pro rozvoj těchto kompetencí u žáků, představili si například využití virtuální prohlídky, QR kódů, aplikaci Actionbound a nástrojů pro tvorbu digitálního obsahu. Vyrazili jsme také společně do světa peněz a situací každodenního života. Chcete s dětmi uceleně probrat základy finanční gramotnosti? Vymýšlíte, jak aktivizovat a překvapit žáky v hodinách matematiky? V semináři **Finanční gramotnost a (malinko hazardní) hry pro zpestření výuky matematiky** jsme si ukázali materiály, které lze bez dlouhé přípravy hned využít ve výuce (včetně jednoho týdenního projektu). Společně jsme si vyzkoušeli několik her, které jednoduchou formou procvičují základní početní operace a ukázali jsme si, jak v hodině matematiky realizovat skládkankové učení. Hráli jsme si (a možná i trochu riskovali) při objevování nečekaných souvislostí. A jak na násobilku? Vyzkoušeli jsme si i úlohy, jejichž cílem je, aby děti operaci násobení porozuměly. V souvislosti s matematikou prof. Hejného jsme společně hledali odpovědi na otázku: Budou děti umět počítat?

Zajímavý seminář byl zaměřen na klíčové aspekty **prvopočátečního psaní**. Je důležité, aby učitelé měli k dispozici aktuální metody a techniky, které mohou využít ve svých třídách. Sdílení zkušeností a diskuse byla užitečná pro výměnu nápadů a osvědčených praktik mezi účastníky.

Vzpomenete si na konkrétní situace ze školy, které ve vás vyvolaly nejistoty? Například komunikace s rodičem, který vám sděloval kritiku, nebo

mluvení na žáka, který opakovaně nereagoval na vaše pokyny? V semináři **Jak posilovat učitelské jistoty** jsme se zaměřili na to, co v těchto a podobných situacích může způsobovat naši nejistotu. Na základě rozdělení úkolů a s tím související odpovědnosti jsme si vyzkoušeli vykročit ven z některých vlastních návyků, které v nás vyvolávají učitelské nejistoty. Podívali jsme se na to, jak dvěma konkrétními způsoby (rychlým a krátkodobým a pomalejším a dlouhodobým) vědomě posilovat své učitelské jistoty a jak si pěstovat posilující pozornost vůči sobě.

„Vše, co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší,“ napsala Winifred Wardová. Cílem **Dramatické výchovy pro každého** bylo propojení myšlení, emocí i tělesnosti do společné jednoty a podpoření žáka ve vnímání jeho individuality a sociálních vztahů.

Umělá inteligence je další módní vlnou ve vzdělávání. Jak toto téma správně uchopit a jak s ním pracovat, jak děti připravovat na svět s AI, jak k tomu přispívá informatika a jak se mění role informatického myšlení ve světě AI s použitím vhodných učebních materiálů? Otázek se nabízelo mnoho, na semináři jsme dostali odpovědi nejen na tyto otázky, ale na vše, co nás ve spojitosti s tímto tématem zajímalo.

Seminář **Práce s jinakostí ve třídě** vznikl jako reakce na vzájemné posmívání se dětí navzájem na základě odlišností (značkové oblečení, pomalejší čtení, váhavější vystupování, vleklejší počítání...). Míří především na to, aby si děti uvědomily, že jsou každé jiné, že každému něco jde a něco ne, že každé dítě ve třídě a všichni spolužáci občas potřebují některé věci jinak (například tempo práce), že čím více znám své jinakosti, tím více si otevírám dveře k toleranci jinakostí druhých.

A jak si poradit s párovou výukou, jak přesně na ni, to bylo téma dalšího semináře. Seznámili jsme se s tím, co je to párová výuka, jaké jsou její principy a cíle, co vše je pro její realizaci důležité a jaké typy párové výuky rozeznáváme. Jak co nejlépe využít **didaktický text v hodinách češtiny**, jak v různorodé třídě efektivně vyučovat češtinu pomocí příběhů? Diskutovaná byla dvě témata. Zprv: jak pracovat s příběhem a uměleckou hodnotou textů a jak využít jejich sílu pro kvalitu výuky i dobré klima ve třídě. A za druhé: jak práci s příběhy skloubit s potřebou dostatečně procvičit jazykové učivo.

Všechna tato témata nejen obohatila naše znalosti, ale také nám poskytla cenné nástroje pro implementaci nových přístupů ve vzdělávání. Díky inspirativním seminářům jsme měli možnost učit se od odborníků a sdílet názory s kolegy. Změny v těchto oblastech jsou nejen žádoucí, ale i inspirující a my se těšíme na to, jak tyto nové poznatky proměníme v praxi a přispějeme tak k efektivnějšímu vzdělávacímu prostředí.

IVANA ŠIMKOVÁ

LINGUA VIVA

is a biannual professional journal dedicated to the theory and practice of teaching foreign languages as well as Czech as a foreign language. Contributions are solicited from both Czech and foreign scholars. Papers should be written in the target foreign language.

PUBLISHER: Language departments of the Faculty of Education of the University of South Bohemia in České Budějovice

CONTENTS: The journal contains specialized studies in linguistics, teaching methodology, literature and cultural studies; there will be a number of reviews as well as information about upcoming conferences etc.

Since 2015 the magazine LINGUA VIVA included in the recognized database ERIH PLUS.

EDITOR-IN-CHIEF: DOC. PAEDDR. ZDEŇKA MATYUŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

MANAGING EDITOR: PHDR. MILAN POKORNÝ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. HELENA ZBUDILOVÁ, PH.D. (PF JU - TF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

EDITORIAL BOARD:

DOC. PAEDDR. HANA ANDRÁŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. LUCIE BETÁKOVÁ, MA, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. PETRA JESENSKÁ, PH.D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)
PROF. DR. MARINA KOTOVA, CSc. (SPGU PETROHRAD)
PROF. PHDR. BOHUSLAV MÁNEK, CSc. (PdF UHK)
PROF. DR. KLAUS PÖRTL (UNIVERZITA MAINZ)
PROF. PHDR. LIBUŠE SPÁČILOVÁ, DR. (FF UP OLMOUC)

SCIENTIFIC REVIEW BOARD (SELECT COMMITTEE):

DOC. PHDR. EVA HOMOLOVÁ, PH.D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)
PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH.D. (PF MU BRNO)
PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSc. (FF UK PRAHA)
DOC. PHDR. KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, PH.D. (PF UHK)
PROF. PHDR. IVO POSPÍŠIL, DRSc. (FF MU BRNO)
PROF. PHDR. OLDŘICH RICHTER, CSc. (PdF UHK)
DOC. PHDR. MIROSLAVA SLÁDKOVÁ, CSc. (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MARIE SOBOTKOVÁ, CSc. (FF UP OLMOUC)
PROF. PHDR. EVA TANDLICOVÁ, CSc. (FF UK BRATISLAVA)
DOC. PHDR. HEDVIKA VYDROVÁ (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MILOŠ ZELENKA, DRSc. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. PAEDDR. ANNA ZELENKOVÁ, PH.D. (SÚ AV ČR PRAHA; FF MU BRNO)

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

HTTP://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/

FREQUENCY - BIANNUALLY

Printed by: PROTISK, ČESKÉ BUDĚJOVICE

