

LINGUA VIVA

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

ROČNÍK XXI/ 2025/ ČÍSLO 41

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

JANA LUPRICHOVÁ – LENKA POLAKOVIČOVÁ (UNIVERSITY OF SS. CYRIL AND METHODIUS IN TRNAVA, SLOVAKIA) <i>THE ROLE AND IDENTITY OF THE FIRST LADY IN THE UNITED STATES: FROM CEREMONIAL DUTIES TO POLITICAL INFLUENCE</i>	9
---	---

ROWAN SAMOILOV (FACULTY OF EDUCATION, MASARYK UNIVERSITY) <i>COLLABORATIVE VLOGGING USED FOR TEACHING EFL AT A CZECH SECONDARY SCHOOL - PILOT STUDY</i>	21
---	----

STUDIE – ČESKÝ JAZYK

MARTIN SCHACHERL (JIHOČESKÁ UNIVERZITA) <i>SLOHOVÉ POSTUPY NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY</i>	28
---	----

STUDIE – SLOVENSKÝ JAZYK

OLGA ŠKVARENINOVÁ (UNIVERZITA SV. CYRILA A METODA V TRNAVE) <i>KRITICKÉ POČÚVANIE V CUDZOJAZYČNOM VZDELÁVANÍ NA VYSOKEJ ŠKOLE</i>	45
---	----

STUDIE – ŠPANĚLSKÝ JAZYK

JANA VESELÁ (UNIVERSIDAD DE OSTRAVA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS ROMÁNICOS) <i>LAS PERÍFRASIS TERMINATIVAS. CORRELACIONES TRADUCTOLÓGICAS ENTRE EL ESPAÑOL Y EL CHECO</i>	60
--	----

RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY

KRÁLOVÁ, J.: CARMEN CUÉLLAR LÁZARO: JAMES KRÜSS EN ESPAÑA. UN MUNDO DE FANTASÍA POR DESCUBRIR. PETER LANG, LENGUA, LITERATURA, TRADUCCIÓN (9). Berlin – Bruxelles – Chennai – Laussane – New York – Oxford, 2024 79

MATYUŠOVÁ, Z.: ODEHNALOVÁ, L. A KOL: JINÉ TEXTY, JINÍ AUTOŘI. [MEZI]PROSTORY SOUČASNÉ LITERATURY. Nakladatelství Pavel Mervart, Červený Kostelec 2023 80

NOSKOVÁ, M.: SCHACHERL, M.: DVANÁCT ZEYEROVSKÝCH ZASTAVENÍ. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, České Budějovice, 2025 82

ZBUDILOVÁ, H.: SMOLÍKOVÁ, K.: MLUVÍME V BUBLINÁCH. PRACOVNÍ LISTY PRO KOMIKSOVÉ TVOŘENÍ. Pardubice, 2022 84

ZBUDILOVÁ, H.: KAPOUNKOVÁ, K.: BAREVNÝ ROK. CELOROČNÍ PROGRAM PRO MATEŘSKOU ŠKOLU. Praha: Grada, 2022 85

ZBUDILOVÁ, H.: SMOLÍKOVÁ, K.: JAK SE VYZNAT V KNIHÁCH? DUBÁNKOVY PRACOVNÍ LISTY PRO MALÉ ČTENÁŘE A PISATELE. Praha: Pasparta, 2023 86

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 první 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, slovenština, španělština) 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, říjen 2025

STUDIE



THE ROLE AND IDENTITY OF THE FIRST LADY IN THE UNITED STATES: FROM CEREMONIAL DUTIES TO POLITICAL INFLUENCE

JANA LUPRICHOVÁ – LENKA POLAKOVIČOVÁ

UNIVERSITY OF SS. CYRIL AND METHODIUS IN TRNAVA,
SLOVAKIA

Abstract: This research examines the evolving role of the First Lady of the United States, transitioning from a ceremonial figure to a significant political and public influencer. Through a comprehensive theoretical analysis of the U.S. political system and historical context, coupled with an empirical content analysis of media portrayals, this study highlights the multifaceted impact of the First Lady on policy, social issues, and public opinion. The findings reveal the complexities and challenges faced by First Ladies as they navigate their public and private identities while advocating for various social and political causes. This research underscores the First Lady's role as a pivotal figure in American politics, extending beyond traditional ceremonial duties to significant contributions to national discourse and policy. By exploring the evolving nature of this position, the study contributes to the broader understanding of gender dynamics in political leadership and the ongoing struggle for gender equality. The insights provided highlight the need for further investigation into the unique position of the First Lady and its implications for future generations of women in leadership roles.

Key words: the United States, the first lady, duty, influence, analysis

Role a identita první dámy ve Spojených státech: Od ceremoniálních povinností k politickému vlivu

Abstrakt: Tento výzkum zkoumá vývojovou roli první dámy Spojených států amerických, která se postupně mění z ceremoniální postavy na významnou politickou a veřejnou osobnost. Prostřednictvím komplexní teoretické analýzy amerického politického systému a historického kontextu, doplněné o empirickou obsahovou analýzu mediálního zobrazení, tato studie poukazuje na mnohostranný vliv první dámy na politiku, společenská témata a veřejné mínění. Zjištění odhalují složitost a výzvy, kterým první dámy čelí při hledání rovnováhy mezi svou veřejnou a soukromou identitou, zatímco se angažují v různých společenských a politických otázkách. Výzkum zdůrazňuje roli první dámy jako klíčové postavy americké politiky, jejíž vliv dalece přesahuje tradiční ceremoniální povinnosti a významně přispívá k národnímu diskurzu a tvorbě politiky. Zkoumáním vývoje této pozice přispívá studie k hlubšímu porozumění genderové dynamice v politickém vedení a k pokračujícímu úsilí o dosažení genderové rovnosti. Získané poznatky poukazují na potřebu dalšího zkoumání jedinečného postavení první dámy a jeho dopadu na budoucí generace žen ve vedoucích funkcích.

Klíčová slova: Spojené státy, první dáma, povinnosti, vliv, analýza

INTRODUCTION

Historically regarded as ceremonial, the role of the First Lady has evolved into one of significant influence, reflecting broader societal changes and the growing visibility of women in politics. Deeply embedded in the American political system, the First Lady's role offers a distinctive lens through which to examine gender, power, and public perception.

Initially confined to hosting duties and supporting the President's agenda, the position has expanded as societal expectations shifted. Today, First Ladies champion social causes, influence policy, and maintain a public presence, underscoring the increasing importance of women's voices in governance. This transformation is shaped by the evolving status of women, media influence, and the distinct ambitions of each First Lady.

By tracing the historical development and contemporary significance of this role, this research enhances the understanding of the First Lady's impact on American politics. It contributes to discussions on gender dynamics in leadership, highlighting both opportunities and persistent challenges faced by women in political spheres, particularly within the unique framework of the U.S. presidency.

THEORETICAL FRAMEWORK

The role of the First Lady has evolved from a primarily domestic and ceremonial position to one of public and political significance. Early First Ladies, such as Martha Washington and Abigail Adams, set precedents by engaging in political discourse despite societal constraints, subtly influencing public opinion and policy (Carlin et al., 2024).

The 20th century saw a major shift, with Eleanor Roosevelt transforming the role into a platform for activism, advocating for civil rights and gender equality (Brower, 2016). Her extensive public engagements set a new standard, demonstrating how First Ladies could shape national policy and discourse (Eksterowicz – Hastedt, 2006). Jacqueline Kennedy, in turn, emphasized cultural diplomacy, further expanding the scope of influence.

Contemporary First Ladies continue this trajectory, addressing pressing social issues. Michelle Obama's initiatives, such as "Let's Move!" and "Joining Forces," underscore their increasing role in public welfare and policymaking (White House, 2010). The growing recognition of the First Lady's influence reflects shifting gender dynamics in political leadership.

Feminist theory provides a lens for analysing this evolution, highlighting how First Ladies challenge traditional gender roles and contribute to political discourse (Hooks, 2000). Social role theory further illustrates the tension between their public leadership and private expectations, navigating societal norms under intense scrutiny (Eagly – Wood, 2012).

International frameworks like the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW) have reinforced the global recognition of women's rights (UN, 1979). However, despite formal

commitments, gender equality in leadership remains an ongoing struggle, mirrored in the evolving yet scrutinized role of the First Lady.

OBJECTIVE OF RESEARCH AND METHODOLOGY

The primary objective of this research is to explore the evolving role of the First Lady in the United States, focusing on how the First Ladies have shaped and been shaped by societal and political changes. The research seeks to answer the following questions:

1. How has the identity and role of the First Lady changed from the past to the present?
2. How do first ladies use their fashion choices as a form of non-verbal communication to express their identity?
3. What are the implications of these changes for the future of women's roles in politics?

Hypotheses:

1. The identity and role of the First Lady have evolved significantly, becoming more politically and socially influential compared to the primarily ceremonial position of earlier generations.
2. Contemporary first ladies use their fashion choices more strategically than those in the past, employing them as a form of non-verbal communication to convey personal and political messages.

To effectively explore the research questions and test the proposed hypotheses, this study employs qualitative content analysis to examine how First Ladies are portrayed in various media sources and how their roles are perceived by the public. The research relies on data collected from a diverse array of sources, including traditional news outlets, social media platforms (notably Facebook, Twitter, and Instagram profiles of First Ladies), and historical records. This multifaceted approach ensures a comprehensive understanding of the evolution of the First Lady's position and influence.

The content analysis focuses on identifying recurring themes and patterns in the representation of First Ladies, particularly in relation to their public engagements, policy initiatives, and personal identities. The research framework is structured around three conceptual categories: First Lady as a wife and mother, First Lady as a cultural and fashion icon, and First Lady as an active advocate for social causes. Each of these dimensions provides insight into how the role of First Lady has been shaped by historical expectations, individual agency, and societal transformations.

By examining the public discourse surrounding First Ladies, this study seeks to highlight commonalities and distinctions in how different First Ladies have navigated their roles. Through a systematic comparison of their activities and the

ways in which they are perceived, this analysis aims to provide a deeper understanding of the impact First Ladies have had on American society and political culture. This approach not only underscores their evolving role but also contributes to a broader discussion on gender dynamics and leadership in the political sphere.

The research methodology involves several key steps:

1. **Data Collection:** Articles, social media posts, interviews, and public speeches related to the First Lady were gathered from a range of sources. This included major news outlets, academic databases, and social media platforms like Twitter and Instagram.
2. **Coding and Categorization:** The collected data was coded to identify recurring themes and patterns. This involved categorizing the content based on topics such as political influence, public engagement, fashion, and challenges faced by first ladies.
3. **Thematic Analysis:** The coded data was analysed to explore the relationships between different themes and to identify overarching trends in the portrayal of the First Lady. This analysis aimed to provide a nuanced understanding of how the role has evolved and the factors influencing this evolution.

The analysis process involved multiple stages of coding to ensure reliability and validity. Initial coding identified broad themes, while subsequent rounds refined these themes into more specific categories. This iterative process helped to capture the complexity of the discourse and the multifaceted nature of women's roles. The use of qualitative content analysis enabled a deep exploration of the data, providing insights into how media and public perception shape and are shaped by the role of the First Lady.

By employing a comprehensive approach to data collection and analysis, this research aims to provide a detailed and nuanced understanding of the evolving role of the First Lady. The findings from this study will contribute to the broader discourse on gender, power, and public perception in American politics, highlighting the significant impact of first ladies on social and political change.

RESEARCH RESULTS AND FINDINGS

The research findings illuminate significant developments in the role of First Ladies in the United States, demonstrating their increasing involvement in political, social, and cultural spheres. By employing qualitative content analysis of traditional and social media, public speeches, and historical records, this study provides a comprehensive examination of how First Ladies are perceived and how they exercise influence in their unique position.

1. Evolution of Identity and Role

The study confirms that the role of the First Lady has undergone a profound transformation, evolving from a predominantly ceremonial position to one that encompasses substantial political and social engagement. Historically, First Ladies were expected to support their husbands in the background, primarily through hosting social events and upholding traditional family values. However, with figures such as Eleanor Roosevelt, this paradigm shifted. As Black (1996) asserts, Eleanor Roosevelt redefined the traditional role by actively participating in shaping policy rather than merely supporting her husband's agenda. Her work in civil rights and human rights advocacy laid the foundation for future First Ladies to take on more pronounced roles in public policy.

Lady Bird Johnson continued this shift by using her platform to promote environmental conservation and urban beautification, an initiative that directly influenced legislative action. Her "Beautification Act of 1965" is an example of how First Ladies could push for tangible policy changes. Similarly, Rosalynn Carter was deeply involved in mental health advocacy, lobbying for federal funding for mental health services, and acting as an honorary chair of the President's Commission on Mental Health. This demonstrated how First Ladies were increasingly carving out their own areas of political and social influence.

In more recent times, Michelle Obama exemplified this transition through initiatives like "Let's Move!" and "Joining Forces," which addressed pressing societal concerns such as childhood obesity and veteran welfare. Newly and Gregory (2018) emphasize that Michelle Obama's strategic communication and engagement with the public through social media and public appearances have significantly reshaped expectations for modern First Ladies. Furthermore, Jill Biden, the former First Lady, continued this trend by maintaining her teaching career while advocating for military families and community college education, setting a precedent for future First Ladies.

2. Fashion as Non-Verbal Communication

The study also highlights the role of fashion as a powerful form of non-verbal communication utilized by First Ladies. Jacqueline Kennedy's refined style projected cultural sophistication, while Melania Trump's high-fashion wardrobe often sparked debates about elitism and accessibility. Michelle Obama's strategic fashion choices, which blended designer brands with accessible retailers, were widely interpreted as efforts to enhance her relatability and reinforce her broader messages of inclusivity.

Nancy Reagan also effectively used fashion to reflect her image, often wearing bold red as a symbol of confidence and power. Similarly, Hillary Clinton's transition from colourful suits to more neutral and tailored styles was widely analysed in the media, reflecting her shift from First Lady to senator and presidential candidate. Ortals and Maniscalco (2024) affirm that fashion serves as a silent yet powerful tool that First Ladies utilize to shape their public image and reinforce their advocacy efforts.

Further, Melania Trump's controversial "I really don't care, do u?" jacket (Smith, 2018), worn during a visit to a detention centre for migrant children, highlights how fashion choices can provoke widespread political debate and criticism. The findings suggest that fashion is not merely a personal choice but an essential component of the broader discourse surrounding a First Lady's identity and influence (Satenstein, 2016; Duster, 2017; Troy, 2005; Rabimov, 2024).

3. First Ladies and Social Advocacy

Empirical evidence strongly supports the notion that First Ladies have increasingly assumed roles as social advocates, addressing critical issues such as healthcare, education, and military family support. Hillary Clinton, for instance, played a central role in advocating for healthcare reform, a level of engagement that went beyond traditional expectations of the First Lady's role (Gutin, 2016). Similarly, Michelle Obama's "Let Girls Learn" initiative further illustrates the growing responsibility placed on First Ladies to spearhead social campaigns with tangible societal benefits (CNN, 2016).

Barbara Bush championed literacy programmes, establishing the Barbara Bush Foundation for Family Literacy, which continues to have a lasting impact on education. Laura Bush also dedicated her tenure to advancing education reform and women's rights in Afghanistan, demonstrating how First Ladies often extend their advocacy beyond domestic issues (Barbara Bush Foundation for Family Literacy, The White House, n.d.).

In addition, Eleanor Roosevelt's role as the first U.S. delegate to the United Nations further emphasized the growing global reach of First Ladies. She played an instrumental role in drafting the Universal Declaration of Human Rights, setting a historical precedent for First Ladies engaging in international diplomacy (United Nations, n.d.).

As Eksterowicz and Hastedt (2006, p. 92) argue, "First Ladies who maintain an active public presence are better able to mobilize support for their causes and effectively shape policy debates". The study's findings reinforce the significance of direct public engagement through media, speeches, and social platforms in amplifying the First Lady's impact on national and international policy issues.

4. Public Scrutiny and Challenges Faced by First Ladies

The study also identifies the heightened scrutiny faced by First Ladies, particularly in navigating public and media expectations. Unlike elected officials, First Ladies operate within a paradoxical space where they are expected to exhibit political influence while remaining within traditionally accepted norms of femininity.

Michelle Obama, for example, faced intense racial and gender-based scrutiny throughout her tenure. As First Lady, Michelle Obama faced undue scrutiny, with her every choice, from policy initiatives to wardrobe selections,

being intensely debated in the media. Similarly, Hillary Clinton's transition from First Lady to an independent political figure was met with criticism that underscored persistent gender biases (Mateer, 2019). Allen (2016) states that the public's reaction to Hillary Clinton's political career underscores the deep-seated expectations and biases associated with the role of the First Lady.

Nancy Reagan was criticized for her close advisory role to President Ronald Reagan, particularly during his struggle with Alzheimer's, while Melania Trump's reluctance to engage with the press fuelled speculation and polarized opinions. Moreover, the "cookie-gate" controversy surrounding Hillary Clinton—where her comment about preferring a legal career over baking cookies sparked backlash—illustrates how First Ladies are often scrutinized through a gendered lens. The findings suggest that First Ladies are subject to unique pressures that reflect broader societal attitudes toward women in leadership and public service (The Sacramento Bee, 2016; National Public Radio, 2016).

5. Comparative Analysis of Media Perceptions

The media portrayal of First Ladies varies considerably across different cultural and political contexts. While American media primarily focus on issues such as reproductive rights and political engagement, international media often highlight their roles in education and humanitarian causes. For instance, Melania Trump's anti-bullying campaign received greater international recognition than it did domestically, reflecting differing priorities in public discourse (Trump White House Archives, 2018).

Additionally, the reception of Michelle Obama's initiatives, such as "Let's Move!" and "Let Girls Learn," differed significantly in U.S. and European media, with the latter focusing more on the global implications of her work (The White House, n.d.). Eleanor Roosevelt, in contrast, was widely respected in international circles for her work with the United Nations and human rights advocacy, whereas domestic critics often questioned her outspokenness (United Nations, 2023).

As Eksterowicz and Hastedt (2006, p. 101) state, "The global reception of First Ladies' initiatives often varies, highlighting the influence of cultural and geopolitical contexts on public perception". This comparative analysis indicates that while First Ladies share common responsibilities, the reception and expectations surrounding their roles are shaped by regional sociopolitical climates.

CONCLUSION

This study confirms a significant transformation in the role of the First Lady, shifting from a ceremonial figure to an influential political and social actor. Historically, First Ladies were confined to hosting duties and reinforcing traditional values, but figures such as Eleanor Roosevelt redefined the position by engaging in policy discussions and civil rights advocacy. More recent First

Ladies, including Hillary Clinton and Michelle Obama, further expanded their platforms to address policy and social issues, reinforcing their political significance.

The research findings affirm that First Ladies utilize fashion as a sophisticated means of non-verbal communication, shaping public perception and aligning their image with broader advocacy efforts. Jacqueline Kennedy's style symbolized cultural diplomacy, Michelle Obama's wardrobe choices emphasized accessibility, and Melania Trump's fashion statements provoked political discourse, demonstrating the power of visual representation in leadership.

The study's research questions were addressed comprehensively, establishing that the identity and role of the First Lady have undergone a fundamental shift, extending beyond traditional expectations to encompass substantive political and social influence. Additionally, the hypothesis that contemporary First Ladies strategically use fashion to communicate personal and political messages is strongly supported by the analysis of historical and media representations. These findings underscore the broader implications of the First Lady's evolving function in shaping public discourse and policy influence.

While the increasing political engagement of First Ladies signals a shift in societal perceptions of women in leadership, the persistent scrutiny and gendered expectations they face highlight enduring structural barriers. Figures like Hillary Clinton exemplify the transition from First Lady to an elected official, reflecting both progress and ongoing challenges in the acceptance of women in high-level political roles.

The implications of these changes for the future of women's roles in politics are profound. The evolving position of the First Lady serves as a microcosm of broader gender shifts within political culture, signalling that women's influence in the public sphere is not only increasing but becoming more institutionalized and visible. As First Ladies take on more assertive and impactful roles, they challenge traditional gender roles and pave the way for women to be seen as capable leaders and policy influencers. Their prominence can inspire future generations to envision themselves in positions of political power and responsibility, thereby contributing to the normalization of women's leadership and encouraging greater gender parity across all levels of political participation.

As societal norms continue to evolve, First Ladies are poised to play an even greater role in governance and public discourse. Future research should further examine the intersectional dimensions of public perceptions, contributing to a broader understanding of gender, power, and leadership within political representation.

REFERENCES

ALLEN, R. E. *Gender, Media, and the White House: An Examination of Gender in the Media Coverage of Hillary Clinton, Bernie Sanders, and Ted Cruz in the*

2016 Elections. 2016. Political Science Honors Project No. 55. Macalester College.

BARBARA BUSH FOUNDATION FOR FAMILY LITERACY. (n.d.). *Our Impact*. Available at <https://www.barbarabush.org/our-impact/>

BLACK, A. M. *Casting Her Own Shadow : Eleanor Roosevelt and the Shaping of Postwar Liberalism*. Casebound ed. New York: Columbia University Press, 1996. Print.

BROWER, K. A. *First women: The Grace and Power of America's Modern First Ladies*. 2017. B.m.: HarperCollins.

CARLIN, D. B. – MCBRIDE, A. B. – SMITH, N. K. *U.S. first ladies: Making History and Leaving Legacies*. 2023. ISBN: 9781793545244.

CNN. *Michelle Obama's 'Let Girls Learn' initiative marks one-year anniversary*. CNN. (2016, MARCH 8). Available at <https://www.cnn.com/2016/03/08/health/michelle-obama-let-girls-learn-anniversary/index.html>

DUSTER, C. R. *First Lady fashion: Michelle Obama leaves a lasting style legacy*. NBC News. (2017, January 13). Available at <https://www.nbcnews.com/storyline/president-obama-the-legacy/first-lady-fashion-michelle-obama-leaves-lasting-style-legacy-n704041>

EAGLY, A. H., – WOOD, W. Social Role Theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (Vol. 2, pp. 458-476). 2012. Sage Publications.

GUTIN, M. *The President's Partner: The First Lady in the Twentieth Century*. 2016.

HASTEDT, G. P. – EKSTEROWICZ, A. J. *First Lady Diplomacy: The Foreign Policy Activism of First Lady Clinton*. 2006. <https://www.journalofdiplomacy.org/> [online]. Available at: https://ciaotest.cc.columbia.edu/olj/shjdir/v7n2/v7n2_06.pdf

HOOKS, B. *Feminism Is for Everybody: Passionate Politics*. South End Press, 2000.

MATEER, N. *Remember when Hillary Clinton wore a pantsuit in her first lady portrait?* CNN [online]. 2019. Available at: <https://edition.cnn.com/style/article/hillary-clinton-pantsuit-remember-when/index.html>

NATIONAL PUBLIC RADIO (NPR). *Cooked up after a Hillary Clinton gaffe, the first spouse cookie battle is back*. 2016, August 18. Available at <https://www.npr.org/2016/08/18/490478924/cooked-up-after-a-hillary-clinton-gaffe-the-first-spouse-cookie-battle-is-back>

NEWLY, P. – GREGORY, P. *The First Lady of Social Media: The visual rhetoric of Michelle Obama's Twitter images*. *Atlantic Journal of Communication*. 2018. 26. 10.1080/15456870.2018.1472092.

ORTBALS, C.D. – MANISCALO, H. *First Ladies and Fashion Double Binds*. 2024. 10.1007/978-3-031-57073-5_12.

RABIMOV, S. *Melania Trump's Mixed Fashion Legacy as First Lady of the United States*. (2020, August 24). Forbes. Available at <https://www.forbes.com/sites/stephanrabimov/2020/08/24/melania-trumps-mixed-fashion-legacy-as-first-lady-of-the-united-states/>

SATENSTEIN, L. *Wearing the pantsuit: One Vogue.com writer goes looking for the Hillary Clinton effect*. Vogue. (2016, November 2). Available at <https://www.vogue.com/article/pantsuit-hillary-clinton-effect>

SMITH, D. *Melania Trump's jacket: 'I really don't care' coat raises eyebrows on border visit*. The Guardian. (2018, June 21). Available at <https://www.theguardian.com/us-news/2018/jun/21/melania-trump-jacket-i-dont-care-child-detention-center-visit-clothes>

THE SACRAMENTO, B.. *Former first lady Nancy Reagan dies at 94*. 2016, March 6. Available at from <https://www.sacbee.com/news/nation-world/national/article64404917.html>

THE WHITE HOUSE. *First Lady Michelle Obama Launches Let's Move: America's Move to Raise a Healthier Generation of Kids*. 2010, February 9. Available at: <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/first-lady-michelle-obama-launches-lets-move-americas-move-raise-a-healthier-genera>

THE WHITE HOUSE. (n.d.). *Mrs. Laura Bush's Leadership*. Retrieved from <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/infocus/bushrecord/factsheets/leadership.html>

THE WHITE HOUSE. (n.d.). *Let's Move!*. Available at <https://letsmove.obamawhitehouse.archives.gov/>

THE WHITE HOUSE. (n.d.). *Let Girls Learn*. Available at <https://obamawhitehouse.archives.gov/letgirlslearn>

TROY, G. *Morning in America: How Ronald Reagan Invented the 1980s*. 2005. Princeton University Press.

TRUMP WHITE HOUSE ARCHIVES. *Be Best*. 2018. Available at <https://trumpwhitehouse.archives.gov/bebest/>

UNITED NATIONS. *Compelled to Act: Eleanor Roosevelt, a Fearful World and an International Vision for Human Rights*. UN Chronicle. 2023. Available at <https://www.un.org/en/un-chronicle/compelled-act-eleanor-roosevelt-fearful-world-and-international-vision-human-rights>

UNITED NATIONS. (n.d.). *Human Rights Day - Women who shaped the Universal Declaration*. Available at <https://www.un.org/en/observances/human-rights-day/women-who-shaped-the-universal-declaration>

UNITED NATIONS. *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*. 1979. United Nations General Assembly Resolution 34/180.

RESUMÉ

Tato výzkumná práce se zabývá vývojem role první dámy ve Spojených státech amerických a jejím rostoucím politickým a společenským vlivem. Zatímco historicky byla tato pozice chápána jako ceremoniální, moderní první

dámy se aktivně podílejí na veřejném životě, zastávají sociální agendu a prostřednictvím médií ovlivňují veřejné mínění. Analýza se opírá o kvalitativní obsahovou analýzu médií, veřejných projevů a sociálních sítí, přičemž zohledňuje tři roviny role první dámy: jako manželky a matky, kulturní a módní ikony a aktivní zastánkyně společenských témat. Výzkum rovněž zkoumá, jak první dámy využívají módu jako neverbální formu komunikace a jak jsou jejich činy přijímány veřejností doma i v zahraničí. Zjištění potvrzují, že role první dámy se výrazně proměnila a stala se důležitým nástrojem při prosazování změn, přestože ženy v této pozici stále čelí značné veřejné a mediální kritice. Práce přispívá k širší debatě o genderu, moci a vedení ve veřejném prostoru.

PaedDr. Jana Luprichová, PhD. působí jako odborná asistentka na Katedře britských a amerických studií Filozofické fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnavě. Ve svém výzkumu se zaměřuje na dějiny a kulturu Velké Británie a USA, didaktiku výuky anglického jazyka so zvláštním důrazem na CLIL metodologii a na proces internacionalizace vysokoškolského vzdělávání. V současnosti také společně s kolegyní realizuje workshopy zaměřené na využití AI nástrojů ve výuce, zejména v předmětech orientovaných na historii a literaturu. K třem nejdůležitějším publikačním výstupům patří Scopus výstupy: Pondelíková, I. – Luprichová, J. 2024. *AI-assisted enhancing of gender awareness through reading comprehension in history and literature courses of anglophone cultures*, dále Luprichová, J. – Kováčiková, E. 2023. *CLIL as the vehicle of transition from mono- to bilingual instruction at Slovak universities*, Hurajová, E. – Chmelíková, G. – Luprichová, J. 2022. *Teachers' interdisciplinary cooperation triggers students' transferable competencies and intensifies the process of internationalisation of Higher Education*
Adresa pracoviště: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra britských a amerických štúdií, Námestie J. Herdu 577/2, Trnava, 917 01, Slovensko
E-mail: jana.luprichova@ucm.sk

Mgr. Lenka Polakovičová působí jako Global Customer Manager ve společnosti zaměřené na inteligentní technologie, kde se věnuje spolupráci s různými interními odděleními při řešení komplexních výzev v oblasti plánování, poptávky a dodavatelského řetězce a zároveň udržuje spolupráci s Univerzitou sv. Cyrila a Metoda v Trnavě. Magisterský titul získala na Katedře anglistiky a amerikanistiky této univerzity.
Adresa: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra britských a amerických štúdií, Námestie J. Herdu 577/2, Trnava, 917 01, Slovensko
E-mail: lenka.polakovicova@ucm.sk

COLLABORATIVE VLOGGING USED FOR TEACHING EFL AT A CZECH SECONDARY SCHOOL - PILOT STUDY

ROWAN SAMOILOV

FACULTY OF EDUCATION, MASARYK UNIVERSITY

Abstract:

This article explores the use of vlogging as a collaborative activity in teaching EFL at a Czech secondary school. The use of vlogging for language teaching has been researched abroad, however, the data on its impact on learner collaboration is still scarce and there exists no data on its use in Czech schools. This article presents the piloting results of my PhD research project at Masaryk university in Brno. The results indicated that vlogging activities provided a break from the daily school routine that many students positively appreciated, developing skills that went beyond traditional language learning, promoting student engagement in the classroom, and other benefits.

Keywords: vlogging, video blogging, video recording, video making, EFL, ESL, language learning, collaboration, task-based learning, project-based learning, classroom interaction, secondary school

1. Introduction

This paper explores the practice of vlogging, or video blogging, as a collaborative activity for students learning English as a foreign language (EFL). It presents the results of the piloting stage of my PhD research project at the Faculty of Education (Masaryk University, Brno). Vlogging as a collaborative activity for foreign language students has not yet been researched in Czechia, so I aim to conduct a qualitative study of group interaction of Czech English as a foreign language students when they create vlogs collaboratively during their school English lessons.

2. Definition of Collaborative Vlogging as an Activity for EFL Learners

The Oxford English Dictionary defines a vlog as "a blog composed of posts in video form" (Oxford University Press, 2023). A blog itself is characterized as a web page typically run by a single person and consisting of chronologically presented personal observations, excerpts from other sources, hyperlinks, etc. or "an online journal or diary" (Oxford University Press, 2024). Therefore, a vlog is a web page where an individual shares video posts, such as noted above.

Collaborative learning, rooted in constructivist and critical pedagogy, aims to shift authority from teacher to students. It involves open-ended, student-

led tasks where groups work towards consensus with limited teacher intervention (Yang, 2023). This approach supports language learning and social skills like negotiation, planning, and teamwork. Vlogging, as a collaborative activity, can foster such interaction, which this study explores in the context of an EFL classroom at a secondary school in Brno.

3. Existing Research on Collaborative Vlogging in Foreign Language Learning

Collaborative vlogging in foreign language learning has been studied internationally, but not yet in Czech schools. Most research follows the Task-Based Language Learning (TBL) framework, incorporating planning, execution, and reflection. Studies highlight the role of structure, instructional support, and peer collaboration in shaping outcomes (Anas, 2019; Huang, 2021; Jauregi & Melchor-Couto, 2018; Muhonen & Kujanen, 2018; Zhang et al., 2020).

Vlogging has been shown to improve speaking (Authar & Muflihah, 2020; Huang, 2021), writing (Zhang et al., 2020), and vocabulary knowledge (Anas, 2019), its use might foster autonomy, creativity, tech skills, motivation, and engagement (Anas, 2019; Authar & Muflihah, 2020; Huang, 2021; Shuib et al., 2020). Students report increased confidence, sense of achievement (Anas, 2019; Huang, 2021) and enhanced collaboration (Anas, 2019; Authar & Muflihah, 2020; Huang, 2021; Muhonen & Kujanen, 2018; Shuib et al., 2020; Zhang et al., 2020), such as teamwork (Authar & Muflihah, 2020; Huang, 2021), task distribution (Huang, 2021), conflict resolution (Authar & Muflihah, 2020), feedback-giving skills, and understanding of others' perspectives (Huang, 2021). Moreover, the collaborative aspect of vlogging can contribute to increased motivation and engagement (Shuib et al., 2020).

Despite its benefits, vlogging presents several challenges. Students reported the time-consuming nature of video editing (Anas, 2019; Authar & Muflihah, 2020; Huang, 2021; Zhang et al., 2020), shyness or lack of confidence (Anas, 2019; Authar & Muflihah, 2020), insufficient technological knowledge (Anas, 2019), limited Internet access (Anas, 2019), other technical difficulties (Authar & Muflihah, 2020), difficulty selecting content (Huang, 2021), and a need for clearer teacher guidance (Jauregi & Melchor-Couto, 2018). Addressing these challenges is crucial for successful classroom implementation.

4. Research Methodology

4.1 Research Goal

This study aims to explore the social learning strategies students use during collaborative vlogging in EFL lessons. A qualitative, intervention-based approach was used, focusing on (1) designing a vlogging intervention aligned with the curriculum and teacher needs, and (2) analyzing its implementation, student collaboration, and participant experiences.

4.2 Research Questions

My original research questions follow:

1. What social learning strategies do students use when they systematically create vlogs in groups as part of their secondary school English lessons?

2. How do the strategies change over the course of an intervention?

3. What opinions do the students and teachers have on design and implementation of the vlogging intervention?

The piloting stage was aimed at answering the following questions:

1. Are the selected data collection and analysis tools suitable to answer the research questions?

2. What changes need to be made in the research design and tools?

3. What changes need to be made in the intervention design and implementation according to the students' and teacher's needs?

4.3 Methodology and Sample

The pilot study involved a secondary school EFL teacher and her class of 16 students at a trade academy. The researcher designed the intervention with the main task being to collaboratively record a vlog in groups of 3-4 students. Detailed instructions were provided, and the full process, including preparation and reflection, took five academic hours. While the students had no prior video-recording experience in class, some had personal familiarity with editing tools.

The intervention that was developed and implemented was comprised of three stages, following a typical task-based learning structure (pre-task, task and post-task). The introductory stage involved forming student groups, watching and discussing a model vlog, reading the instructions for the vlogging assignment and choosing a vlog topic from a list. The main stage included group work: planning the vlog, preparing the script, recording draft videos, evaluating them, and then recording and editing the final product. The closing activity was comprised of watching and discussing some of the final videos in class, and reflection on the vlogging process during student interviews.

Data were collected through three methods: (1) observations of group work that I conducted using a checklist based on Oxford's (1990) and Chen et al.'s (2022) social strategy frameworks; (2) a semi-structured interview with the teacher, conducted in English; and (3) group stimulated recall interviews with students, conducted in Czech. Students, interviewed in their vlogging groups, watched their vlogs and responded to guided questions with the aid of a strategy list.

Interviews served as the primary data source, offering deep insights into experiences; observations provided external context, and the teacher interview added a third perspective. Triangulation of all three sources enhanced reliability.

Coding followed Oxford's (1990) and Chen et al.'s (2022) frameworks and included the following social learning strategies: asking for clarification/verification, asking for correction, cooperating with peers, cooperating with experts, developing cultural understanding, becoming aware of others' thoughts and feelings, sharing with peers (resources, thoughts, feelings, understanding), negotiating with peers and providing correction, with two added categories: positive aspects and challenges of the intervention.

5. Results

5.1 Positive Aspects and Challenges of the Intervention

Positive aspects were mentioned significantly more frequently than any other codes in the interviews. All four groups highlighted equal task distribution, active involvement and enjoyment during cooperation (also observed by the teacher). Students also repeatedly mentioned good communication (in three groups), the ease of working on familiar topics, and clear organization (confirmed by the teacher). Other positives included peer feedback, sufficient time, and freedom to improvise while speaking.

According to the teacher, the students found the vlogging tasks enjoyable and engaging, partly due to the novelty of the activity and its hands-on nature, which their regular lessons rarely allowed time for. Although their textbook included vlogging tasks, they were often skipped, making this intervention a rare opportunity. The tasks involved physical movement, which was particularly helpful for students who struggle with sitting still. Students also used and improved their tech skills, with some editing their videos despite being told not to, adding music, text, and effects, which reflected their enthusiasm. Instructions and topics were reported to be familiar and accessible, helping students stay on track.

These responses answer question 3 of the research questions: the participants' opinions on the design and implementation of the intervention are largely positive, highlighting good organization, choice of relevant topics, sufficient time allocation, clear instructions, focus on practice, and space to improvise and be creative.

The most common challenge was shyness and discomfort speaking on camera, reported by both students and the teacher. One group faced additional difficulties: time constraints, role negotiation, memorizing scripts, retakes, and poor sound quality due to editing on phones. One student stated her preference of audio recording over video saying that "it would be easier to record audio, as it would take less time and require fewer attempts".

Another group initially lacked members and struggled with role distribution when absences occurred. The teacher noted initial student confusion, but higher confidence over time. Some were proud to share their work, though two groups only shared their videos with the teacher and researcher, likely due to minimal editing compared to others.

5.2 Collaboration and Social Learning Strategies

Observations provided more data on the student collaboration process and social learning strategies than the interviews: students' descriptions of their own interaction were brief and lacking detail. However, the interview data on social learning strategies mostly correlated with the observation data in terms of strategy frequency.

"Negotiation with peers" constituted 20% of both interview and observation codes, while another 20% was "cooperation with peers". Students negotiated roles, planning, content, and editing. Asking for clarification/verification, cooperation with experts (the teacher and the researcher), asking for correction, providing correction and sharing (mostly ideas and emotions) with peers was observed in all the groups. The strategy of "becoming aware of thoughts and feelings" was only discovered 5 times, possibly due to the difficulty of its identification. Finally, "developing cultural understanding" only appeared 3 times in interviews (ex.: "learning about London", "learning the vlogging culture") and was never observed. Cultural learning seemed infrequent during collaborative vlogging.

At the beginning, the class had an argument about recording outside or indoors, however, as the project unfolded everyone agreed to stay indoors. The students also seemed to be in agreement on their roles, work distribution, video topics, work process and who the video should be shared with. There was no noticeable conflict, and the smooth cooperation can be explained by students choosing their teammates. Nevertheless, according to the teacher, sometimes they might have claimed equal collaboration despite a different reality: "Once they didn't want to say who was missing in their group, and said that one of their group mates had completed task, while in reality she hadn't".

Minimum student-teacher interaction took place during the intervention as the students had clear instructions provided by the researcher. They worked independently from the teacher and researcher, but closely cooperating within groups. They mostly used mobile Internet to answer language-related questions, for example, about correct pronunciation, and they rarely asked their teacher for correction.

As for the changes in student interaction, one group noted their initial agreement on role distribution, but then each doing all the tasks regardless. This shows that clear role distribution can sometimes be impractical during group work, which leads students to change their strategy.

6. Conclusion: Discussion and Post-Pilot Changes

In general, the data shows the students' enjoyment, active collaboration, engagement and appreciation of the vlogging intervention. They spent most of the time negotiating roles, work process and outcomes, cooperating on writing and memorizing the script, taking multiple shots and editing their videos. The challenges encountered by the students, such as shyness or confusion, can be

mitigated by conducting more vlogging interventions in the same classroom, which might help students gain confidence over time.

The participants pointed out beneficial organizational aspects, such as clear instructions and familiar topics, which should be considered in future implementations of the intervention. Additionally, the students' response needs to be considered with account to its subjectivity and student interest, for example, reporting on their classmate having completed the assignment, while in reality she did not.

My initial research objectives included observing strategy changes over time, which was not achieved during the piloting stage due to its limited duration. To rectify this, in the main research phase, I am tracing collaboration as it unfolds over time through multiple vlogging cycles. No additional significant changes were made in the intervention, apart from adjusting the topics to include those familiar to the new student groups.

As for the “negotiation with peers” and “cooperation with peers” strategies, together they constituted about 40% of the codes. These two strategies occur frequently throughout student group work and seem difficult to distinguish in practice, as they are integral to collaborative vlogging. Consequently, following the piloting phase, I chose to redirect my focus from social learning strategies to a broader examination of classroom interaction. During the study's main stage, I adopted the classroom interaction framework by Kumpulainen and Wray (2001), which offers a detailed, multi-level approach to analyzing classroom dynamics and captures the complexity of group processes, making it well-suited for observing ongoing changes in classroom interactions within single lessons and across longer periods. Despite this methodological complication, it is nevertheless clear that the students actively cooperated and negotiated during their work on the project.

In addition to this, the data collection tools (the interview protocols and observation checklist) were updated to reflect the new analytical framework and the dynamic nature of student interaction in the main research phase. Clarifying questions and a frequency scale were added to the student interview protocol to gauge more detailed answers. Moreover, a pre-intervention teacher interview was added to explore local context and specify the teacher's and researcher's roles.

All in all, this pilot study shows that vlogging can be used in EFL to promote classroom collaboration, however, further research is needed to confirm its impact.

REFERENCES

Anas, I. (2019). Behind the scene: Student-created video as a meaning-making process to promote student active learning. *Teaching English with Technology*, 19(4), 37–56.

Author, N., & Muflihah, T. (2020). Students' vlog: Speaking application. *Journal of Physics: Conference Series*, 1516(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1516/1/012040>

Chen, L., Wang, Y., & Rodway, C. (2022). Social strategy use in online Chinese learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2423–2451. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1880442>

Huang, H.-W. (2021). Effects of smartphone-based collaborative vlog projects on EFL learners' speaking performance and learning engagement. *Australasian Journal of Educational Technology*, 18–40. <https://doi.org/10.14742/ajet.6623>

Jauregi, K., & Melchor-Couto, S. (2018). Successful telecollaboration exchanges in primary and secondary education: What are the challenges? In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley, & S. Thouësny (Eds.), *Future-proof CALL: Language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018* (pp. 112–117). Research-publishing. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.822>

Kumpulainen, K., & Wray, D. (2001). *Classroom Interactions and Social Learning: From Theory to Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203451564>

Muhonen, A., & Kujanen, R. (2018). Vlogging in Toronto: Learning Finnish through collaborative encounters. In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley, & S. Thouësny (Eds.), *Future-proof CALL: Language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018*, 214–219. Research-publishing. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.839>

Oxford University Press (2023). Vlog. In Oxford English Dictionary <https://doi.org/10.1093/OED/9570661719>

Oxford University Press (2024). Blog. In Oxford English Dictionary. <https://doi.org/10.1093/OED/3789439763>

Shuib, A., Ismail, L., & Manaf, U. K. A. (2020). Scaffolding speaking tasks using videoblog portfolio in an ESL classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 8(1A), 44–52. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081307>

Yang, X. (2023). A Historical Review of Collaborative Learning and Cooperative Learning. *TechTrends*, 67(4), 718–728. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00823-9>

Zhang, N., Zhang, Q., Liu, X., & Jiang, X. (2020). Improving college students' English writing performance via vlog. *2020 International Symposium on Educational Technology (ISET)*, 104–108. <https://doi.org/10.1109/ISET49818.2020.00031>

RESUMÉ

Předložená studie představuje výsledky pilotáže mého doktorského výzkumného projektu, jehož cílem je zjistit, jak přispívá metoda vlogování k úspěšnému učení a vzájemné spolupráci ve výuce angličtiny na české střední škole. Již výsledky této pilotáže ukazují mimo jiné, že vlogovací aktivity

poskytují motivující změnu v metodické koncepci výuku stejně jako nové příležitosti pro učení se cizímu jazyku ve vzájemné spolupráci.

Mgr. Rowan Samoilov - doktorand v didaktice cizích jazyků, Katedra německého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Masarykova Univerzita
<https://orcid.org/0009-0005-2344-6800>

Publikace:

Students' collaboration process when they vlog in English: Piloting stage results, Samoilov R. In V. Janíková; S. Hanušová. *Výzkum v didaktice cizích jazyků VII*. Brno: Masarykova univerzita, 2024.

Collaborative vlogging as an activity for foreign/second language students: Literature review, Samoilov, R. In V. Janíková, S. Hanušová. *Výzkum v didaktice cizích jazyků VI*. Brno: Masarykova univerzita, 2023, p. 75-91.

ISBN 978-80-280-0534-4. Available from:

<https://dx.doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0534-2023-4>

Vlogging in L2 Teaching with a Focus on Motivation and Autonomy, Samoilov, R. In Eva Ellederová. *The Psychology Behind Second Language Acquisition*. New York, USA: Nova Science Publishers, 2024, p. 125-140. Languages and Linguistics.

E-mail: rowansamoilov@gmail.com

SLOHOVÉ POSTUPY NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

MARTIN SCHACHERL

JIHOČESKÁ UNIVERZITA

STYLISTIC PROCEDURES IN THE SECOND GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: The aim of this paper is to describe the importance of communication and essay practice in curriculum documentation and teaching texts at the second level of primary school as a basis for identifying current practices in our schools. Specifically, the paper focuses on the position of stylistic procedures, their representation, importance, function, role in the essay teaching of a given primary school grade. Curricular documents and selected textbook series from three publishers widely used by schools were analysed. The excerpts revealed that communicative and stylistic instruction is neglected within the language curriculum; the textbooks are uniformly communicative and practical in the teaching of style, with the primary goal being mastery of a selected set of style units. Textbooks devote most space to the descriptive style, followed by the informative and narrative style; the expository and reflective style are less represented. Overall, the teaching of verse in the second cycle focuses on repeating and consolidating the first cycle (informative, narrative and descriptive approaches) rather than on the acquisition of new verse skills (expository and reflective approaches).

Key words: Style progression, curricular documentation, second grade of elementary school, style department, communication and style education.

SLOHOVÉ POSTUPY NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Abstrakt: Cílem příspěvku je postihnout význam komunikační a slohové výchovy v kurikulární dokumentaci a učebních textech na druhém stupni základní školy jako východiska pro identifikaci aktuální praxe našich škol. Konkrétně se příspěvek zaměřuje na postavení slohových postupů, jejich zastoupení, význam, funkci, úlohu ve slohové výuce daného stupně základní školy. Analyzovány byly kurikulární dokumenty a vybrané učebnicové řady od tří školami hojně využívaných nakladatelství. Excerpce ukázaly, že komunikační a slohová výuka je v rámci jazykového učiva upozaděna; učebnice jsou ve výuce slohu shodně komunikačně praktické, přičemž primárním cílem je zvládnutí vybraného souboru slohových útvarů. Učebnice věnují nejvíce prostoru popisnému slohovému postupu, následuje informační a vyprávěcí slohový postup; výkladový a úvahový slohový postup jsou zastoupeny méně. Celkově se výuka slohu na druhém stupni zaměřuje spíše na opakování a upevňování učiva z prvního stupně (informační, vyprávěcí a popisný postup) než na osvojování nových slohových dovedností (výkladový a úvahový postup).

Klíčová slova: Slohový postup, kurikulární dokumentace, druhý stupeň základní školy, slohový útvar, komunikační a slohová výchova.

Cílem příspěvku je analyzovat význam komunikační a slohové výchovy v kurikulární dokumentaci a učebnicových textech na druhém stupni základní školy jako východiska pro identifikaci aktuální praxe ve vzdělávání. Studie se zaměřuje na zastoupení komunikační a slohové výchovy v rámci jazykového učiva, především na slohové postupy, jejich význam, funkci a roli ve slohové výuce daného stupně vzdělávání. Příspěvek se opírá o analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), doporučených osnov pro ZŠ a vybraných řad učebnic pro jednotlivé ročníky druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia. Příspěvek navazuje na studii *Slohové postupy na prvním stupni základní školy*.¹

Systém kurikulární dokumentace na úrovni státu zahrnuje Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání, vycházející ze školského zákona, stanoví hlavní oblasti a obsahy vzdělávání, vymezuje jeho počáteční etapy a prostředky nezbytné k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. RVP pak specifikují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé stupně školské soustavy, včetně předškolního, základního a středního vzdělávání. Na školní úrovni jsou tyto rámce konkretizovány v školních vzdělávacích programech (dále jen ŠVP), podle nichž probíhá výuka na jednotlivých školách. Kurikulární dokumenty v očekávaných výstupech explicitně odkazují na procesy tvorby komunikátu, žák je veden k tomu, aby komunikoval, vyprávěl, popisoval či formuloval sdělení. Výuka produkce těchto komunikátů probíhá především prostřednictvím nácviku ustálených forem komunikace, tedy konkrétních slohových útvarů, obdobně jako na prvním stupni základní školy. V informačním slohovém postupu jsou to *zpráva a oznámení, soukromý a úřední dopis/e-mail, pozvánka, objednávka, strukturovaný životopis, výpisek, výtah, žádost*, pro vyprávěcí slohový postup pak *vypravování* dle osnovy i bez ní a v popisném slohovém postupu se jedná o *subjektivně zabarvený popis, charakteristiku, popis děje, předmětu a pracovního postupu*. U výkladového slohového postupu jsou to *výklad, referát*, pro úvahový slohový postup *úvaha*. Oproti prvnímu stupni základní školy je kladen důraz na osvojení vybraných stylistických faktorů jako ráz komunikace (oficiální, polooficiální, neoficiální, tj. volba spisovných a nespisovných výrazových prostředků), forma komunikace (mluvený projev má oproti prvnímu stupni základní školy kvantitativně vyšší zastoupení), míra připravenosti komunikace (nácvik připravené i nepřipravené komunikace, připravené v tezích, v bodech nebo jen jazykově i obsahově promyšlené). Vyšší zastoupení oproti prvnímu stupni má mluvená forma komunikace, osvojení si vybraných komunikačních žánrů, včetně kritického přístupu, rozpoznání subjektivity a objektivity v komunikaci, manipulace, eventuálně ověření relevantnosti zprostředkovaných informací.

Na druhém stupni rozděluje obsahové vymezení výuku tradičně do tří tematických oblastí na jazykovou, komunikační a slohovou a literární výchovu.

¹ Schacherl, Martin: Slohové postupy na prvním stupni základní školy. In: *Lingua Viva*. 2023, XIX/36, 15–26. ISSN 1801-1489, ISSN 2336-8136 (on-line).

V komunikační a slohové výuce je důraz kladen na kultivovanost a výstižnost komunikace v aplikaci na funkční zvládnutí konkrétních slohových útvarů (žáci se učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát a mluvit, učí se výstižně formulovat a sdělovat své myšlenky s ohledem na komunikační situaci a prostředí, učí se rozumět různým typům textů v tištěné i elektronické podobě, jež se vztahují k nejrozličnějším situacím, a kriticky posuzovat jejich obsah, zejména rozpoznat manipulaci v mluvené, písemné i elektronické podobě a dokázat na ni adekvátně reagovat). Dosažení těchto cílů je zajištěno prostřednictvím závazně vymezeného učiva. V mluveném projevu jsou učivem na druhém stupni základní školy zásady dorozumívání (komunikační normy, základní mluvené žánry podle komunikační situace), zásady kultivovaného projevu (technika mluveného projevu, prostředky nonverbální a paralingvální); komunikační žánry: *přípravený i nepřipravený projev* na základě poznámek nebo bez poznámek, *referát, diskuse*. V písemném projevu jsou to – na základě poznatků o jazyce a stylu, slohových postupech a žánrech – vyjádření postoje ke sdělovanému obsahu, *vlastní tvořivé psaní*, z komunikačních žánrů pak *výpisek, žádost, soukromý a úřední dopis, objednávka, teze, strukturovaný životopis, pozvánka, charakteristika, subjektivně zabarvený popis, výklad a úvaha*.²

V doporučených učebních³ osnovách předmětu český jazyk a literatura, které vydalo MŠMT jako pomůcku školám pro tvorbu vlastních ŠVP je

² Očekávanými výstupy na druhém stupni ZŠ jsou: „odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji“, „rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru“, „rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj“, „dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci“, „odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru“, „v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči“, „zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu“, „využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát“, „uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezi/větného navazování“, „využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramatice i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů“. Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření u žáka je definována výstupy: „čte plynule s porozuměním; reprodukuje text“, „komunikuje v běžných situacích, v komunikaci ve škole užívá spisovný jazyk“, „píše běžné písemnosti; podle předlohy sestaví vlastní životopis a napíše žádost; popíše děje, jevy, osoby, pracovní postup; vypráví podle předem připravené osnovy; s vhodnou podporou pedagogického pracovníka písemně zpracuje zadané téma“ RVP ZV (Praha 2023, s. 19–25).

³ Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu, MŠMT: 2011.

soustředěno učivo komunikační a slohové výchovy následujícím způsobem: v šestém ročníku se zaměřuje výuka v psané komunikaci na informační slohový postup (*zpráva a oznámení, osobní dopis/e-mail*), vyprávěcí postup (krátké *vypravování*), popisný slohový postup (*popis předmětu*) s dílčími výstupy (podle svých schopností a zadání učitele napíše gramaticky, kompozičně a věcně správně slohový útvar; vytvoří stručné *poznámky, výpisky* nebo *výtah* z textu; přednese rozšířenou *zprávu*, doplní ji multimediálními prvky). V mluveném projevu se soustředí na zásady kultivovaného projevu, využití nonverbálních prostředků, na věcnost, srozumitelnost a jazykovou správnost komunikace. V sedmém ročníku se procvičuje informační slohový postup, vyprávěcí slohový postu (*vypravování*) a popisný slohový postup (*popis děje a pracovního postupu, charakteristika osoby*), důraz je kladen na analýzu a (kritické) hodnocení promluvy s dílčími výstupy (napíše podle svých schopností gramaticky, kompozičně a věcně správně komunikáty podle zadání učitele, s pomocí učitele a v diskusi skupiny rozliší subjektivní a objektivní sdělení v textu, rozpozná komunikační záměr autora v běžné komunikaci i v komunikaci v elektronické podobě, při čtení si klade otázky týkající se jeho vnímání textu aj.). V osmém ročníku jsou doporučeným učivem pro mluvený projev komunikační žánry *diskuse* a *dialog*, procvičování *přípraveného* a *nepřípraveného mluveného projevu* s dílčími výstupy (vytvoří a osvojí si pravidla vedení *diskuse*; zapojuje se aktivně do *diskuse*; ve čteném a slyšeném jazykovém projevu odliší fakta od názorů a hodnocení; pro ověření využije adekvátní odbornou literaturu a internet; ve čteném a slyšeném jazykovém projevu odliší subjektivní a objektivní sdělení; pro ověření využije adekvátní odbornou literaturu a internet, čte kriticky mediální sdělení v regionálních médiích, v diskusi s ostatními hledá možnou manipulaci autora a prezentuje závěry). V psaném projevu jsou doporučenými slohovými útvary *líčení* a *charakteristika literární postavy* (popisný slohový postup), *úvaha* (úvahový slohový postup) s dílčími již obecnými výstupy (napíše gramaticky, kompozičně a věcně správně komunikáty podle zadání učitele). Devátý ročník doporučuje v učivu *přípravený* a *nepřípravený projev mluvený i psaný* (s dílčími výstupy zpracuje teze, z prostudované populární nebo odborné literatury vypracuje *konspekt*; samostatně zpracuje *referát, výklad* a *úvahu*, správně a přehledně rozvíjí myšlenku s ohledem na účel textu; správně propojuje text prostředky nadvětného spojování; uspořádá úryvky tak, aby sestavený text dával smysl a aby byla dodržena textová návaznost), v písemném projevu doporučuje slohové útvary *výklad* (výkladový slohový postup), *formální dopis, životopis* a *žádost* (informační slohový postup) s dílčími výstupy (napíše gramaticky, kompozičně a věcně správně vybrané slohové útvary). U mluveného projevu se doporučuje zaměřovat se na jeho kultivovanost (užívá jazykové prostředky v souladu s jazykovou normou a vhodně vzhledem k situaci, adresátovi a komunikačnímu záměru). Excerpce vybraných částí RVP ZV s přihlédnutím k doporučeným osnovám ZŠ ukazují, že žák by měl ovládnout na druhém stupni ZŠ pět slohových postupů – slohový postup informační, slohový postup vyprávěcí a slohový postup popisný, tj. učivo z prvního stupně ZŠ určené

k opakování, procvičování a prohlubování, slohový postup výkladový a úvahový jako učivo nové. Nové učivo je zařazováno až od osmého ročníku. V posledních dvou ročnících se seznamují žáci i se stylistickou teorií (funkční styly, stylotvorné faktory, slohové postupy a útvary).

Základní a dlouhodobě nepoužívanější učební pomůckou pro výuku mateřského jazyka jsou na našich školách učebnice, v praxi často doplňované pracovními sešity. Nejčastěji mají stále tištěnou (knižní) podobu, eventuálně v hybridní kombinaci; do praxe našich škol se prosazuje i jejich elektronická verze. Rozdíly mezi elektronickou, hybridní a tištěnou učebnicí jsou v jejich formátu a způsobu použití. Tištěná učebnice, tzn. klasická papírová učebnice, neobsahuje žádné digitální prvky, používá se tradičním způsobem, bez potřeby elektronického zařízení. Elektronická učebnice (e-učebnice) je dostupná digitálně, obvykle jako PDF, interaktivní webová aplikace nebo soubor pro čtečky (např. EPUB). Může obsahovat multimediální prvky, jako jsou videa, zvuky, interaktivní testy nebo hypertextové odkazy. Hybridní učebnice kombinuje tištěnou a elektronickou verzi. Často má tištěnou část pro tradiční výuku, která je doplněná prostřednictvím QR kódů o online prostor, ve kterém jsou nabízeny další podpůrné a doplňující materiály (videa, audionahrávky, různé odkazy a interaktivní cvičení, online testy nebo multimediální materiály). Cílem hybridní i elektronické formy je zvýšit atraktivitu výuky, posílit motivaci žáků v učení. Interaktivní části umožňují opakování a procvičování probraného učiva pomocí různých typů úkolů a cvičení, propojují výuku s reálným světem žáků. Každý typ má své výhody, e-učebnice jsou interaktivní a flexibilní, hybridní nabízejí kombinaci obojího a tištěné jsou stále oblíbené pro přehlednost a snadné používání.

Oproti jiným učebním pomůckám zůstává učebnice v pedagogické praxi škol základní a nenahraditelnou učební pomůckou. Nezastupitelné jsou její funkce: 1) systematizace učiva (poskytuje strukturovaný a logicky uspořádaný obsah, který odpovídá vzdělávacím cílům a kurikulárním požadavkům, na rozdíl od online zdrojů či pracovních listů nabízí konzistentní a promyšlenou výstavbu učiva), 2) spolehlivost informací (obsah prochází odbornými recenzemi a schvalovacím procesem, čímž se zajišťuje jeho správnost a aktuálnost, oproti volně dostupným internetovým zdrojům je minimalizováno riziko dezinformací), 3) komplexnost a přiměřenost výkladu (na rozdíl od prezentací, krátkých textů nebo interaktivních cvičení poskytuje učebnice detailní výklad, příklady i návaznosti mezi tématy, což podporuje hlubší porozumění látce), 4) stabilita a dostupnost (klasická tištěná učebnice zůstává nezávislá na technologiích, nevyžaduje přístup k internetu ani elektronická zařízení, uživatelé mají jistotu, že ji mohou kdykoli použít, je široce dostupná, školy je poskytují žákům zdarma), 5) podpora samostatného učení (obsah bývá uspořádan tak, aby umožňoval samostatnou práci, tzn. obsahuje výklad, otázky, úkoly a často i řešení, oproti multimediálním materiálům vede k hlubšímu soustředění bez rušivých vlivů), 6) didaktická funkce (kromě samotného výkladu obsahuje metodicky zpracované úkoly, grafy, tabulky a schémata, které podporují různé

učební styly a kognitivní úroveň, tzn. oproti jiným materiálům je její obsah cíleně pedagogicky zpracován), 6) konzistentnost (na rozdíl od pracovních sešitů či interaktivních cvičení není učebnice jednorázovým materiálem, lze se k ní vracet, používat ji jako referenční zdroj nebo ji využít pro opakování), 7) podpora rozvoje čtenářské gramotnosti, mezipředmětových vztahů (čtení učebnic rozvíjí dovednost pracovat s odborným textem, porozumět struktuře textu a kriticky zpracovávat informace, což jiné učební pomůcky, například video, neumožňují). Třebaže digitální technologie a multimediální materiály přinášejí nové možnosti a formy výuky, učebnice ve všech svých formách zůstává nenahraditelným pilířem vzdělávání díky své komplexnosti, spolehlivosti a systematické struktuře. Pro potřeby výzkumu reflektují právě učebnice nejvěrohodněji odraz konkrétní pedagogické praxe. Učebnice doplňují pracovní sešity, které si žáci na rozdíl od učebnic většinou kupují a nemusí je tudíž vracet škole na konci daného školního roku. Pracovní sešity mají praktickou povahu, bývají využívány k samostatné práci žáka ve škole i doma, většinou slouží k ověření, že žák učivu rozumí, proto neobsahují oproti učebnici teoretické výkladové části (výjimkou jsou souhrnné přehledy učiva). Obsah pracovního sešitu tvoří rozsáhlé databáze úkolů na procvičování (pracovní listy, doplňovačky, křížovky aj.), samo/opravné testy (žáci si sami ověří, jak zvládli dané učivo), kreativní úlohy (eseje, projektové úlohy, návrhy na skupinovou práci), praktická cvičení ad. Pracovní sešity nejsou předmětem výzkumu. Analýzu vybraného vzorku učebnic daného stupně základní školy a víceletých gymnázií rozšíří v druhé části příspěvku rovněž informace a zjištění z dlouhodobého monitoringu výuky na vybraných základních a středních školách v Jihočeském kraji.⁴

Aktuální postavení slohového učiva v pedagogické praxi škol lze přiblížit zastoupením učiva komunikační a slohové výchovy ve vybraných učebnicích českého jazyka. Analyzovány byly učebnicové řady pro druhý stupeň ZŠ a odpovídajících ročníků víceletého gymnázia od Nakladatelství Fraus, s r.o., NOVÁ ŠKOLA, s r. o. a TAKTIK International, s r. o. Kritériem pro výběr byla míra použití učebnic na školách, tj. rozsah jejich využívání v současné pedagogické praxi. První učebnicovou řadou představují učebnice Hravá čeština pro 6. – 9. ročník ZŠ a víceletých gymnázií od vydavatelství Taktik International, spol. s r. o (dále i Tak). Učebnice se skládají z barevně odlišených výkladových částí, 1 985 cvičení a 289 souhrnných úloh. Cvičení a souhrnné úlohy jsou rozlišeny do tří stupňů obtížnosti, příloha obsahuje vybraná cvičení pro žáky se specifickými poruchami učení. Druhou analyzovanou učebnicovou řadou jsou multimediální interaktivní učebnice Český jazyk pro 6. – 9. ročník ZŠ

⁴ Katedra Slovaných jazyků a literatur, Oddělení českého jazyka a literatury PF JU v Českých Budějovicích monitoruje systematicky výuku slohu na vybraných, fakultních školách od roku 2005 (výstupy např. K moderní výuce českého jazyka a literatury (2007), K výuce stylistiky na střední škole (2008), Akční výzkum na školách: čtenářské strategie na školách v Jihočeském kraji (2020), Český jazyk na základní škole a víceletém gymnáziu (2023) a Slohové postupy na prvním stupni základní školy (2023).

nebo dopovídající ročník víceletého gymnázia od společnosti Nová škola, s r. o (dále i Nšk). Učebnici tvoří barevně odlišené výkladové části, 1 755 cvičení, 66 testů a 1 018 otázek a celkem 106 komplexních jazykových rozborů s 357 různými otázkami. Třetí analyzovanou učebnicovou řadu představují hybridní učebnice Český jazyk 6. – 9. od Nakladatelství Fraus, s r. o (dále i Fra). V učebnici jsou zařazeny mimo výkladových částí, průřezových témat, 1 232 cvičení a 391 úkolů zaměřených na hledání souvislostí a souhrnná cvičení.

Zastoupení komunikační a slohové výchovy oproti ostatnímu jazykovému učivu, např. z tvarosloví, skladby, nauce o tvoření slov či pravopisu, je možné kvantifikovat v jednotlivých učebnicích dle zastoupených cvičení. Kvantifikována byla cvičení dle zastoupeného učiva, ale i typu a charakteru cvičení. Slohové učivo tvoří dle zastoupení kvantifikovaných cvičení zhruba jednu čtvrtinu (s opakovacími úkoly jednu pětinu) z veškerého jazykového učiva (nejvíce v učebnici Český jazyk pro 6. ročník nakladatelství Fraus 34,33 %, nejméně v učebnici Český jazyk pro 9. ročník Hravá čeština nakladatelství Taktik 11,87 %). Komunikační a slohová výchova získala nejvíce prostoru vyjádřeném frekvencí cvičení u všech zastoupených nakladatelství v 6. ročníku (26,26 %), nejméně v 9. ročníku (16,98 %), následuje 8. ročník (18,91 %) a 7. ročník ZŠ (18,83). Nejvíce prostoru poskytují učivu slohu ve sledovaném vyjádření učebnice nakladatelství Fraus (22,93 % průměrné zastoupení u všech čtyř ročníků), učebnice Nová škola (20,52 %), nejméně učebnice nakladatelství Taktik (17,29 %). Učebnice obsahují mimo výkladových částí a cvičení i souhrnné úlohy (Tak), testy a jazykové rozborů (Nšk), úkoly na hledání souvislostí (Fra), tj. části pro fixování, propojování učiva, eventuálně získání zpětné vazby. V učebnicích suplují tyto úkoly funkci pracovních sešitů. Nejvíce jsou učebnice zaměřeny na procvičování a opakování slohového učiva v 9. ročníku (19,01 %), nejméně v 7. ročníku (11,55 %), následuje 6. ročník (12,57 %) a 8. ročník (16,24 %). Z komparace jednotlivých učebnic vybraných nakladatelství vyplývá, že nejvíce se soustředí na opakování slohového učiva učebnicové řady od nakladatelství Fraus (18,32 %), následují učebnice od nakladatelství Taktik (13,52 %) a nakladatelství Nová škola (12,69 %). Excerpce kvantity učiva komunikační a slohové výchovy ve sledovaných řadách učebnic dle zastoupených cvičení ukazují, že slohové učivo je zastoupeno v učebnicích výrazně méně než učivo jazykové, zároveň je nerovnoměrně rozloženo do jednotlivých ročníků druhého stupně ZŠ. Z výsledků je patrné, že slohové učivo tvoří přibližně pětinu celkového jazykového učiva. Jeho rozložení napříč ročníky odpovídá očekávaným kvantitativním proporcím, včetně výrazného nárůstu procvičování a opakování v 9. ročníku ZŠ. Neuspokojivý je však trend postupného snižování podílu výuky slohu v rámci jazykového učiva ve vyšších ročnících druhého stupně ZŠ. Nejvyšší zastoupení slohové výchovy je v 6. ročníku, zatímco v 9. ročníku dosahuje svého minima. Celkový podíl komunikační a slohové výchovy, abstrahovaný z frekvence cvičení vybraných učebnic a nakladatelství, neukazuje pozitivní tendenci a v kontextu celkového

rozložení a kvantify jazykového učiva na druhém stupni ZŠ představuje neuspokojivý stav.

Studie se dále zaměřuje na slohové postupy, přičemž analyzuje jejich kvantitativní a kvalitativní zastoupení ve vybraných učebnicích. Na druhém stupni základní školy, obdobně jako na prvním stupni, jsou žáci seznamováni se slohovými postupy prostřednictvím konkrétních slohových útvarů, přičemž v rámci jednoho ročníku jsou vždy vyučovány současně různé slohové postupy. Na druhém stupni základní školy jsou vyučovány všechny běžné slohové postupy aplikované ve školské praxi, konkrétně informační, vyprávěcí, popisný, výkladový a úvahový.⁵ Komparace učebnic⁶ ukazuje shodu v přítomnosti tří základních slohových postupů – informačního, vyprávěcího a popisného. Odlišnosti se však objevují v jejich kvantitativním zastoupení. Učebnice

⁵ K rozšiřování počtu slohových postupů lze uvést dále i slohový postup dialogický (MISTÍK), řečnický (HUBÁČEK), slohový postup přesvědčovací (HORECKÝ) či slohový postup návodový (SVĚTLÁ).

⁶ V učebnicové řadě nakladatelství Fraus jsou v šestém ročníku zastoupeny slohové postupy informační, vyprávěcí a popisný. Mezi konkrétní slohové útvary patří jednoduché tiskopisy, jako jsou poštovní poukázka (1 cvičení), podací lístek (1 cvičení) a telegram (2 cvičení), dále jednoduché komunikační žánry včetně vzkazu (4 cvičení), inzerátu (2 cvičení), objednávky (2 cvičení), zprávy (2 cvičení), oznámení (3 cvičení), SMS zprávy (2 cvičení), osobního (4 cvičení) a úředního dopisu (3 cvičení) či e-mailu (3 cvičení). Dále se zde nachází výtah (4 cvičení) a výpisky (4 cvičení), různé druhy popisů, například popis budovy (7 cvičení), místnosti (6 cvičení), postavy (8 cvičení), krajiny (7 cvičení) a pracovního postupu (7 cvičení). Vypravování je zastoupeno 22 cvičeními, vyprávění podle obrázků 5 cvičeními a cvičení na dokončení příběhu 4 cvičeními. Zastoupení slohových postupů dle frekvence cvičení je následující: informační slohový postup (33,94 %), vyprávěcí slohový postup (32,11 %) a popisný slohový postup (28,44 %). V učebnici nakladatelství Nová škola jsou v šestém ročníku rovněž vyučovány informační, vyprávěcí a popisný slohový postup. Z hlediska práce s informacemi obsahuje učebnice slohové útvary výpisky (6 cvičení), výtah (5 cvičení), osobní (7 cvičení) a úřední dopis (4 cvičení), elektronickou poštu (1 cvičení), zprávu (4 cvičení), oznámení (2 cvičení) a SMS zprávu (10 cvičení). Vypravování je zastoupeno 22 cvičeními a slohové útvary popisu zahrnují popis (4 cvičení), popis předmětu (7 cvičení), popis místnosti (7 cvičení) a popis pracovního postupu (6 cvičení). Zastoupení slohových postupů dle frekvence cvičení je: informační slohový postup (42,22 %), popisný slohový postup (26,7 %) a vyprávěcí slohový postup (24,44 %). V učebnici Hravá čeština nakladatelství Taktik se v šestém ročníku nachází jednoduché formuláře (6 cvičení), vzkaz (6 cvičení), inzerát (6 cvičení), přihláška (3 cvičení), dotazník (3 cvičení), objednávka (6 cvičení), pozvánka (5 cvičení), zpráva a oznámení (7 cvičení), telefonní a elektronická komunikace (10 cvičení), dopis (2 cvičení), osobní (5 cvičení) a úřední dopis (5 cvičení), e-mail (4 cvičení), cvičení na práci s informacemi (3 cvičení), encyklopedie a encyklopedická hesla (9 cvičení) a různé popisné slohové útvary včetně popisu budovy a místnosti (10 cvičení), krajiny (3 cvičení), osoby (8 cvičení) a pracovního postupu (6 cvičení). Zastoupení slohových postupů dle frekvence cvičení je: vyprávěcí slohový postup (48,76 %), informační slohový postup (34,71 %) a popisný slohový postup (14,05 %).

nakladatelství Fraus a Nová škola kladou největší důraz na informační slohový postup (informační > popisný > vyprávěcí), přičemž v učebnici Fraus jsou jednotlivé slohové postupy zastoupeny téměř rovnoměrně. Naproti tomu učebnice nakladatelství Taktik preferuje vyprávěcí slohový postup, zatímco nejmenší podíl zde zaujímá slohový postup popisný (vyprávěcí > informační > popisný). Souhrnně lze konstatovat, že informační slohový postup je v šestém ročníku rozvíjen prostřednictvím osvojování vybraných slohových útvarů, mezi něž patří *poštovní poukázky A, B, C, D* (Fra, Tak), *podací lístek* (Fra, Tak), *telegram* (Fra), *vzkaz* (Fra, Tak), *inzerát* (Fra, Tak), *objednávka* (Fra, Tak), *zpráva* (Fra, Tak), *oznámení* (Fra, Nšk, Tak), *SMS zpráva* (Fra, Nšk, Tak), *osobní a úřední dopis* (Fra, Nšk, Tak), *výtah a výpisky* (Fra, Nšk, Tak), *příhláška* (Tak), *dotazník* (Tak), *pozvánka* (Tak), *telefonická a elektronická komunikace* (Tak) a encyklopedie s *encyklopedickými hesly* (Tak). Mezi průnikové slohové útvary, které jsou zastoupeny ve všech analyzovaných učebnicích, patří *oznámení*, *SMS zpráva*, *osobní a úřední dopis*, *výtah* a *výpisky*. Vyprávěcí slohový postup je zaměřen na zvládnutí konkrétních aspektů *vypravování*, jako jsou dějová posloupnost, osnova, jazykové prostředky a využití přímé řeči (Nšk). Popisný slohový postup se soustředí na osvojení různých typů popisů, jejich jazykových prostředků a kompozičních principů, přičemž všechny učebnice obsahují *popis místnosti* a *popis pracovního postupu*.

V sedmém ročníku jsou v učebnicích zastoupeny slohové postupy informační, vyprávěcí a popisný. Všechny porovnávané učebnice obsahují stejné slohové postupy, avšak liší se znovu v jejich preferenci a kvantitativním zastoupení na základě počtu jednotlivých cvičení.⁷ Učebnice nakladatelství

⁷ Konkrétně se jedná v učebnici Fraus o slohové útvary o popis předmětu (7 cvičení), popis uměleckého díla (6 cvičení), popis pracovního postupu (6 cvičení), charakteristiku (9 cvičení), líčení krajiny (10 cvičení), dále výtah (4 cvičení), žádost (2 cvičení), životopis (9 cvičení) a vypravování (12 cvičení). Podle frekvence jednotlivých cvičení odpovídá zastoupení slohových postupů následujícímu pořadí: popisný slohový postup (52,78 %), informační slohový postup (20,83 %) a vyprávěcí slohový postup (16,67 %). V učebnici nakladatelství Nová škola jsou rovněž zastoupeny slohové postupy informační, vyprávěcí a popisný, přičemž konkrétní slohové útvary zahrnují vypravování (18 cvičení), popis prostý (5 cvičení), popis uměleckého díla (10 cvičení), líčení (5 cvičení), popis pracovního postupu (15 cvičení), charakteristiku (18 cvičení), dále životopis (4 cvičení), pozvánku (3 cvičení), žádost (6 cvičení), výtah a výpisky (11 cvičení). Podíl jednotlivých slohových postupů dle frekvence cvičení činí: popisný slohový postup (51,96 %), informační slohový postup (23,53 %) a vyprávěcí slohový postup (17,65 %). U učebnice Hravé češtiny nakladatelství Taktik jsou rovněž zahrnuty slohové postupy informační, vyprávěcí a popisný, konkrétně ze slohových útvarů popis (4 cvičení), popis předmětu (8 cvičení), popis uměleckého díla (7 cvičení), popis pracovního postupu (4 cvičení), popis děje (3 cvičení), líčení (8 cvičení), charakteristika (10 cvičení), dále práce s informacemi (3 cvičení), výtah (2 cvičení), práce s grafy a tabulkami (3 cvičení), žádost (7 cvičení), životopis (7 cvičení), motivační dopis (3 cvičení), vypravování (11 cvičení) a souhrnné úlohy (8 cvičení). Zastoupení slohových

Fraus a Nová škola poskytují největší prostor popisu, následovaný slohovým postupem informačním a vyprávěcím. Učebnice nakladatelství Taktik naopak upřednostňuje vyprávěcí slohový postup, následovaný popisným a informačním. Kvantitativní rozložení výuky slohových postupů tedy vykazuje shodu mezi učebnicemi Fraus a Nová škola (popisný > informační > vyprávěcí), zatímco učebnice Taktik prezentuje opačné pořadí (vyprávěcí > popisný > informační). V rámci informačního slohového postupu se výuka v sedmém ročníku zaměřuje na *výtah* (Fra, Nšk, Tak), *žádost* (Fra, Nšk, Tak), *souvislý* a *strukturovaný životopis* (Fra, Nšk), *životopis slavné osobnosti* (Tak), *pozvánku* (Nšk), *výpisky* (Nšk), *citát* (Nšk) a *motivační dopis* (Tak). Popisný slohový postup zahrnuje práci s různými druhy popisu, přímou a nepřímou charakteristiku, tvorbu osnovy a využití jazykových prostředků. Konkrétní slohové útvary zahrnují *popis výrobku* a *předmětu* (Fra, Tak), *popis uměleckého díla* (Fra, Nšk, Tak), *popis pracovního postupu* (Fra, Nšk, Tak), *popis děje* (Tak), *přímou, nepřímou, vnitřní a vnější charakteristiku* (Fra, Nšk, Tak), *líčení krajiny* (Fra, Nšk, Tak) a *popis prostý* (Nšk). Vyprávěcí slohový postup je rozvíjen prostřednictvím nácvičku konkrétních vypravování, přičemž důraz je kladen na osnovu a kompozici (Fra, Nšk), zapojení přímé řeči a prostředků umocňujících dramaticnost děje (Nšk) a využití jazykových prostředků oživujících vyprávění či narativní techniky vypravování (Tak). Mezi průnikové slohové útvary patří *výtah* a *žádost* v informačním slohovém postupu, *vypravování* ve vyprávěcím slohovém postupu, *popis uměleckého díla*, *popis pracovního postupu*, *líčení krajiny* a *charakteristika* v popisném slohovém postupu.

V osmém ročníku vyřazují všechny sledované učebnice vyprávěcí slohový postup, přičemž nakladatelství Fraus nezařazuje i slohový postup informační. Kvantitativní rozložení slohových postupů⁸ ukazuje podobnost mezi učebnicemi

postupů dle frekvence je v této učebnici následující: vyprávěcí slohový postup (41,18 %), popisný slohový postup (30,28 %) a informační slohový postup (16,9 %).

⁸ V učebnicích nakladatelství Fraus pro osmý ročník nejsou zastoupeny informační a vyprávěcí slohové postupy. K popisnému slohovému postupu jsou nově přidány výkladový a úvahový slohový postup. Konkrétní slohové útvary zahrnují charakteristiku literární postavy (12 cvičení), výklad (7 cvičení), líčení (12 cvičení), úvahu (13 cvičení) a výtah (6 cvičení). Podíl jednotlivých slohových postupů na základě frekvence cvičení je následující: popisný slohový postup (41,4 %), výkladový slohový postup (22,41 %) a úvahový slohový postup (22,41 %). V učebnici nakladatelství Nová škola jsou zastoupeny všechny slohové postupy s výjimkou vyprávěcího. Výuka se realizuje prostřednictvím slohových útvarů charakteristiky literární postavy (11 cvičení), líčení (12 cvičení), výkladu (9 cvičení), výpisků a výtahu (8 cvičení), úvahy (9 cvičení), proslovy (7 cvičení) a vybraných publicistických útvarů (12 cvičení). Mezi publicistickými útvary jsou zahrnuty interview (3 cvičení), úvodník (1 cvičení), komentář (1 cvičení), glosa (1 cvičení), reportáž (1 cvičení), recenze (1 cvičení), fejeton (1 cvičení) a inzerát (3 cvičení). Zastoupení slohových postupů dle frekvence cvičení je následující: popisný slohový postup (12,5 %), informační slohový postup (6,77 %), výkladový slohový postup (4,69 %) a úvahový slohový postup (4,69 %). V učebnici Hravé češtiny od nakladatelství Taktik jsou rovněž zastoupeny všechny slohové postupy

nakladatelství Fraus a Nová škola, které největší prostor věnují popisu (popisný > informační > výkladový a úvahový). Učebnice Taktik upřednostňuje rovněž popisný slohový postup, následovaný úvahovým, informačním a výkladovým (popisný > úvahový > informační > výkladový). V rámci informačního slohového postupu je výuka zaměřena na nácvik *výtahu* (Fra, Nšk, Tak), *výkladu* (Nšk), *výpisků* (Nšk), *telefonického rozhovoru* (Nšk), *blahopřání* (Nšk), *pozvánky* (Nšk) a vybraných publicistických útvarů, jako je *interview* (Nšk), *úvodník* (Nšk) a *proslov* (Tak). Popisný slohový postup zahrnuje procvičování osnovy a jazykových prostředků popisu, konkrétně se žáci seznamují s vnitřní a vnější, přímou a nepřímou *charakteristikou*, *charakteristikou literární postavy* (Fra, Nšk, Tak) a *líčením* (Fra, Nšk, Tak). Z publicistických útvarů je zastoupena *reportáž* (Nšk). Výkladový slohový postup se zaměřuje na výklad a jeho kompozici (Fra, Tak). Úvahový slohový postup zahrnuje procvičování osnovy a jazykových prostředků *úvahy* (Fra, Nšk, Tak), přičemž z publicistických útvarů jsou zahrnuty *komentář* (Nšk), *glosa* (Nšk), *recenze* (Nšk) a *fejton* (Nšk). Mezi průnikové slohové útvary patří *výtah* v informačním slohovém postupu, *líčení krajiny* a *charakteristika literární postavy* v popisném slohovém postupu a *výklad* a *úvaha* v rámci nového učiva výkladového a úvahového postupu. Učebnice nakladatelství Fraus a Taktik obsahují rovněž teoretickou část zaměřenou na funkční styly, stylotvorné faktory, slohové postupy.

Devátý ročník je jediným ročníkem ZŠ, ve kterém jsou ve všech analyzovaných učebnicích procvičovány všechny slohové postupy.⁹ Učebnice se

s výjimkou vyprávěcího. Výuka zahrnuje úvod do učiva slohu (5 cvičení), práci s informacemi (7 cvičení), výtah (6 cvičení), výklad (4 cvičení), recenzi (3 cvičení), reportáž (7 cvičení), charakteristiku (6 cvičení), charakteristiku literární postavy (6 cvičení), líčení (13 cvičení), úvahu (11 cvičení) a souhrnné úlohy (12 cvičení). Podíl slohových postupů dle frekvence cvičení je úvahový slohový postup (19,44 %), popisný slohový postup (25 %), informační slohový postup (18,06 %) a výkladový slohový postup (5,56 %).

⁹ V devátém ročníku jsou v učebnicích nakladatelství Fraus zastoupeny všechny slohové postupy, a to prostřednictvím následujících slohových útvarů: výklad (4 cvičení), popis pracovního postupu (7 cvičení), popis uměleckého díla (7 cvičení), líčení (6 cvičení), charakteristika (7 cvičení), vypravování (7 cvičení), úvaha (6 cvičení), proslov (2 cvičení), diskuse (4 cvičení), fejton (1 cvičení) a slohové útvary dle výběru žáků: životopis (3 cvičení), dopis (4 cvičení) a otevřený dopis (2 cvičení). Dle frekvence cvičení odpovídá zastoupení slohových postupů následujícímu pořadí (vyprávěcí > informační > popisný) popisný slohový postup (42,86 %), informační slohový postup (14,29 %), vyprávěcí a úvahový slohový postup (11,11 %) a výkladový slohový postup (6,35 %). V učebnicích nakladatelství Nová škola jsou rovněž procvičovány všechny slohové postupy, a to skrze slohové útvary: vypravování (16 cvičení), popis předmětu (3 cvičení), popis děje (2 cvičení), popis pracovního postupu (6 cvičení), charakteristika (6 cvičení), životopis (3 cvičení), formuláře (4 cvičení), výklad (6 cvičení), výtah a výpisky (3 cvičení), úvaha (7 cvičení), proslov (8 cvičení), diskuse (4 cvičení) a publicistické útvary (18 cvičení), včetně zprávy (4 cvičení), oznámení (3 cvičení), inzerátu (1 cvičení), reportáže (2 cvičení), komentáře (1 cvičení), interview a rozhovoru (1 cvičení), recenze

shodují v kvantitativní pozornosti věnované jednotlivým slohovým postupům prostřednictvím vybraných slohových útvarů. Největší zastoupení má popis, následuje informační slohový postup, zatímco nejméně pozornosti je věnováno slohovým postupům úvahovému a výkladovému. V devátém ročníku se věnují učebnice souhrnně informačnímu slohovému postupu slohovými útvary z mluvených žánrů, jako jsou *proslov* (Fra, Nšk, Tak), *diskuse* (Fra, Nšk, Tak), *rozprava* (Tak), *dopis* (Fra), *otevřený dopis* (Fra), *životopis* (Fra, Nšk), vybrané formuláře (Nšk), *výtah* (Nšk), *výpisky* (Nšk), publicistické útvary jako *zpráva* (Nšk), *oznámení* (Nšk), *inzerát* (Nšk), *interview* (Nšk). Vyprávěcí slohový postup je procvičován nácvikem *vypravování* (Fra, Nšk, Tak). V rámci popisného slohového postupu jsou to *popis pracovního postupu* (Fra, Nšk, Tak), *popis děje* (Nšk), *popis uměleckého díla* (Fra, Tak), *popis předmětu* (Nšk), *líčení* (Fra, Tak), *charakteristika* (Fra, Nšk, Tak) z publicistických útvarů *reportáž* (Nšk), *medailon* (Nšk). Výkladový slohový postup zahrnuje *výklad* (Fra, Nšk, Tak). V úvahovém slohovém postupu je procvičována *úvaha* (Fra, Nšk, Tak), *kritika* (Nšk), *recenze* (Nšk) a *fejton* (Fra, Nšk, Tak). Mezi průnikové slohové útvary patří *proslov* a *diskuse* z žánrů mluvené komunikace, *vypravování* u vyprávěcího slohového postupu, *popis pracovního postupu*, a *charakteristika* v popisném slohovém postupu, *výklad* ve výkladovém slohovém postupu, *úvaha* a *fejton* v úvahovém slohovém postupu. Učebnice opakují i slohovou teorii (jazyková kultura, funkční styly, slohové postupy).

Provedené excerpcce ukazují, že učivo o slohových postupech a útvarech je rozloženo v učebnicích do jednotlivých ročníků nerovnoměrně. V šestém a sedmém ročníku se opakuje a prohlubuje učivo, se kterým se žáci seznámili již na prvním stupni ZŠ (informační, vyprávěcí, popisný slohový postup), v osmém ročníku přistupuje učivo nové (výkladový a úvahový slohový postup). Společnou praxí je, že si žáci osvojují a procvičují v rámci daného ročníku všechny slohové postupy známé žákům najednou. Výjimkou je osmý ročník, ve kterém učebnice vynechávají vyprávěcí slohový postup, v učebnici od nakladatelství Fraus je to i informační slohový postup. Na opakování, případně prohlubování učiva se zaměřují učebnice nejvíce v šestém a devátém ročníku,

(1 cvičení), kritiky (1 cvičení), fejtonu (1 cvičení) a medailonu (3 cvičení). Zastoupení slohových postupů dle frekvence cvičení je následující (popisný a informační > vyprávěcí > úvahový > výkladový): popisný a informační slohový postup (22,5 %), vyprávěcí slohový postup (20 %), úvahový slohový postup (12,5 %) a výkladový slohový postup (11,25 %). V učebnici Hravé češtiny vydavatelství Taktik jsou také zastoupeny všechny slohové postupy, a to v rámci následujících slohových útvarů: úvod do učiva slohu (5 cvičení), popis (4 cvičení), popis pracovního postupu (8 cvičení), popis uměleckého díla (6 cvičení), líčení (10 cvičení), charakteristika (7 cvičení), vypravování (11 cvičení), výklad (5 cvičení), úvaha (7 cvičení), projev mluvený a psaný (9 cvičení), proslov (5 cvičení), diskuse (7 cvičení), publicistické útvary (6 cvičení), fejton (1 cvičení) a souhrnné úlohy (8 cvičení). Zastoupení slohových postupů dle frekvence cvičení je následující (popisný a informační > vyprávěcí > výkladový a úvahový): vyprávěcí a popisný slohový postup (18,64 %), úvahový slohový postup (13,56 %), informační slohový postup (10,17 %) a výkladový slohový postup (8,47 %).

přičemž šestý ročník opakuje slohové postupy (informační, vyprávěcí a popisný) z prvního stupně ZŠ a devátý ročník kompletní slohové učivo ZŠ, tj. všechny slohové postupy, včetně teorie o funkčních stylech, stylových faktorech, slohových postupech a útvarech. Ze slohových postupů věnují učebnice nejvyšší kvantitativní pozornost popisnému slohovému postupu (22,9 %), následuje informační slohový postup (21,11 %), vyprávěcí slohový postup (19,40 %) – úvahový slohový postup (13,99 %) a výkladový slohový postup (9,79 %) jsou zastoupeny významně méně. Všechny sledované učebnice se věnují shodně ze slohových útvarů v šestém ročníku *oznámení, SMS zpráva, osobnímu a úřednímu dopisu, výtahu a výpiskům, vypravování, popisu místnosti a popisu pracovního postupu*, v sedmém ročníku *žádosti, výtahu, vypravování, popisu uměleckého díla, popisu pracovního postupu a charakteristice*, v osmém ročníku je to *výtah, charakteristika literární postavy, líčení, výklad a úvaha*, v devátém ročníku se shodují v *proslovu, diskusi, rozpravě, vypravování, popisu pracovního postupu, charakteristice, výkladu, úvaze a fejetonu*. V rámci uplatněných slohových postupů je kladena učebnicemi nejvyšší pozornost na *výtah* (informační slohový postup), *vypravování* (vyprávěcí slohový postup), *popis pracovního postupu* a *charakteristiku* (popisný slohový postup) – *výklad* a *úvaha* jsou zastoupeny méně, a to jen v posledních dvou ročnících. Frekvenční analýza zastoupených cvičení ukazuje, že slohové učivo se zaměřuje na druhém stupni více na opakování, procvičování a fixaci učiva prvního stupně (informační, vyprávěcí a popisný slohový postup), než na osvojování si nového slohového učiva (výkladový a úvahový slohový postup).

Učebnice ve výuce slohu usilují shodně o atraktivitu (využití obrazového materiálu), úspornost (stručnost teoretických pasáží) a praktičnost (zaměření na slohové útvary). Odlišují se v užití gramatické osoby: učebnice nakladatelství Fraus a Nová škola oslovují žáky vykáním (2. os. pl.), zatímco učebnice nakladatelství Taktik preferují tykání (2. os. sg.). Jazyková analýza odhaluje rozdíly i v užití slovesných forem, které lze rozdělit do tří skupin podle míry abstrakce a požadované kognitivní náročnosti. První skupina obsahuje pokyny související s běžnými komunikačními situacemi, například: *máš už* (emailovou adresu), *řekni* (jaký typ složenky), *vyzvedni* (na poště), *zamysli se, přečti si* (oznámení), *vysvětli* (co vyjadřují emotikony), *připrav si, zjisti* (které formuláře), *posud'* (vhodnost textu), *víš* (co je). Druhá skupina zahrnuje úkoly zaměřené na ověřování konkrétních dovedností, například: *vyber* (z následujících příkladů), *přiřaď* (k obrázkům), *porovnej* (dopisy), *rozčleň, uspořádej* (text na odstavce), *rozhodni* (který z), *nahraď* (nespisovné spisovným), *uprav, urči* (co není), *seřaď, sestav* (ze slov dopis), *odpověz* (na otázku). Třetí skupina se zaměřuje na úlohy podporující kreativitu a vlastní produkci jazykového projevu, například: *napiš* (krátký vzkaz), *vymysli* (inzerát, příběh), *vytvoř* (příhlášku), *proved'* (telefonický rozhovor), *popiš* (vlastními slovy), *pověz* (zážitek). Vymezené skupiny se odlišují mírou abstrakce, reprezentují cvičení od obecných úloh a pokynů zahrnujících širší kontexty a souvislosti, přes konkrétní úkoly ověřující specifické dílčí dovednosti až ke specifickým úkolům, kde žáci tvoří ucelený

slohový útvar. Sympatické je úsilí o propojení s reálnými situacemi (první skupina), praktičnost (druhá skupina), podporu osobitosti či kreativity (třetí skupina). Snahou o propojení výuky s reálnými situacemi se nejvíce vyznačují učebnice vydavatelství Fraus, ve kterých lze nalézt i cvičení uvozená perifrázemi, které ukotvují úlohy do reálné komunikační situace (*maminka onemocněla a vy za ní ... posíláte spolužákovi ... vaši tetě Jitce se narodilo... telefonuje vám sestřenice*). Souhrnné úlohy se pokouší o komplexní stylistické rozборы, převažují v nich ale vědomostní úkoly. Je otázkou, jakou má žák šestého ročníku představu o stylové normě (*Uprav stylisticky nevhodná vyjádření – Přestylizuj texty*). Učebnice nakladatelství Fraus a Nová škola vykazují nejen shodné formální oslovení žáků, ale také podobnou strukturu a rozložení slohového učiva napříč ročníky. Naproti tomu učebnice nakladatelství Taktik se vyznačují odlišnou organizací obsahu, vyšším podílem vyprávěcího slohového postupu a celkově neformálnějším přístupem. Výraznější je zde také důraz na faktografické informace a vědomostní zaměření výuky.

Příspěvek ale neusiluje o hodnocení sledovaných učebních materiálů, které – ačkoli mohou být pro učitele klíčovým zdrojem při přípravě konkrétní vyučovací hodiny – neodrážejí plně rozmanitost současné učební praxe. Analýza excerpovaných cvičení ukázala, že slohová výuka v učebnicích pro druhý stupeň ZŠ se dominantně zaměřuje na praktické osvojení a fixaci slohových dovedností a návyků. Žáci jsou vedeni k mechanickému naplňování finální podoby komunikátu, k němuž se přibližují produkcí vlastního textu jako k ideálnímu vzoru. Současně učebnice využívají jen omezeně obecněji a komplexněji pojatá cvičení, která by podporovala rozvoj souvislého projevu žáků. Chybějí například úkoly zaměřené na rozvoj více slohových postupů současně nebo tzv. konfrontační cvičení, jež by žákům pomáhala rozlišovat odlišnosti a shody mezi různými strategiemi tvorby komunikátů se stejným tématem. Nedostatečně zastoupena jsou také cvičení zaměřená na modifikované slohové postupy, tedy na využití slohových postupů v konkrétních slohových útvarech odpovídajících specifickým komunikačním oblastem a podmínkám. Dále učebnice téměř nepodporují propojení teoretických znalostí o slohových postupech s jejich praktickou aplikací v konkrétních slohových útvarech. Ve sledovaných učebnicích je rovněž jen minimálně patrná komplementarita učiva, tedy vzájemná provázanost slohové a jazykové složky výuky. Učebnice přistupují ke slohové výuce komunikačně prakticky, hlavním cílem je vždy zvládnutí vybraného souboru slohových útvarů, které se cyklicky opakují a navracejí v dalších ročnících. Slohové postupy mají ve výuce podle zastoupených učebnic spíše podružný význam. Žáci se s nimi explicitně seznamují převážně teoreticky, především v osmém a devátém ročníku. Z provedených analýz a excerpů je patrné, že koncepce současných učebnic na druhém stupni ZŠ programově nepodporují rozvoj souvislého projevu žáků a ten je závislý na individuální přípravě a iniciativě konkrétního učitele.

Cílem studie bylo analyzovat význam komunikační a slohové výchovy v kurikulární dokumentaci a učebních materiálech pro druhý stupeň základní školy

jakožto východiska pro identifikaci aktuální praxe ve školním prostředí. Příspěvek se soustředil na slohové postupy, jejich význam, funkci a roli ve výuce slohu na tomto stupni vzdělávání. Analýza zahrnovala Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), doporučené osnovy MŠMT a tři sady učebnic od nakladatelství Fraus, Nová škola a Taktik. Přestože slohová výuka tvoří integrální součást vzdělávání v mateřském jazyce, v teoretické i aplikační rovině je v učebnicích kvantitativně upozaděna ve prospěch jazykové složky. Obsah komunikační a slohové výchovy je navíc redukován na pragmatický nácvik rozmanitého souboru slohových útvarů, přičemž slohové postupy se do výuky promítají jen okrajově. Žáci se s nimi často seznamují pouze na úrovni teoretického výkladu, bez dostatečného důrazu na jejich aplikaci v praxi. Slohové učivo je v jednotlivých ročnících rozloženo nerovnoměrně – zatímco v šestém a sedmém ročníku se opakují slohové postupy osvojené na prvním stupni ZŠ, v osmém a devátém ročníku se výuka rozšiřuje o slohový postup výkladový a úvahový. Z jednotlivých slohových postupů je v učebnicích největší prostor věnován popisu, zatímco nejmenší pozornost je věnována výkladu. Celkově se výuka slohu na druhém stupni zaměřuje spíše na opakování a upevňování učiva z prvního stupně (informační, vyprávěcí a popisný postup) než na osvojování nových slohových dovedností (výkladový a úvahový postup). Komunikační praktikismus analyzovaných učebnic spíše nepodporuje rozvoj souvislého projevu žáků druhého stupně ZŠ.

BIBLIOGRAFIE

I.

KRAUSOVÁ, Z. TERŠOVÁ, R. *Český jazyk 6. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha, FRAUS, 2003. s. 136.

KRAUSOVÁ, Z. TERŠOVÁ, R. *Český jazyk 7. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha, FRAUS, 2027. s. 136.

KRAUSOVÁ, Z. PAŠKOVÁ, M. *Český jazyk 8. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha, FRAUS, 2009. s. 128.

KRAUSOVÁ, Z. PAŠKOVÁ, M. VAŇKOVÁ, J. RÚŽIČKA, P. CHÝLOVÁ, H. PROŠEK, M. *Český jazyk 9. Hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Nová generace*. Praha, FRAUS, 2021. s. 152.

KŘIVANCOVÁ, M. NOVÁKOVÁ, J. M. PAVLÍČKOVÁ, A. HANUSOVÁ, P. PYSZKOVÁ P., DEDEK, O., NEKVIDOVÁ M. DUFFKOVÁ, H., KOŠULICOVÁ, P. FENCLOVÁ, M. *Hravá čeština pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha, TAKTIK International, spol. s r. o., 2017. s. 140.

KVAČKOVÁ, J. JINDROVÁ, L. LAICMANOVÁ, A. MRÁZKOVÁ, L. SEKOTOVÁ, Z. *Český jazyk 7. (čtvrté vydání) Nová škola, s.r.o., 2018, s. 143.*

KVAČKOVÁ, J. BIČANOVÁ, L. JINDROVÁ, L. MRÁZKOVÁ, L. *Český jazyk 8. (čtvrté vydání) Nová škola, s.r.o., 2020, s. 152.*

KVAČKOVÁ, J. BIČANOVÁ, L. MRÁZKOVÁ, L. *Český jazyk 9. (druhé vydání) Nová škola, s.r.o., 2018, s. 163.*

MIKSOVÁ, E. HÁJKOVÁ, J. *Český jazyk 6.* (šesté vydání) Nová škola, s.r.o., 2020, s. 143.

NOVÁKOVÁ, J. KŘIVANCOVÁ, M. PAVLÍČKOVÁ, A. HANUSOVÁ, P. PYSZKOVÁ P., DEDEK, O. POSPÍCHALOVÁ, Š. NEKVIDOVÁ M. PELEŠKOVÁ, J. DUFFKOVÁ, H., KOŠULICOVÁ, P. FENCLOVÁ M. *Hravá čeština pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia.* Praha, TAKTIK International, spol. s r. o., 2017. s. 140.

PAVLÍČKOVÁ, A. KŘIVANCOVÁ, M. HUDECOVÁ, G. BÁCHOROVÁ, A. PAVLÍČKOVÁ, L. MRÁZKOVÁ V. ABERLOVÁ, J. VEBER, T. HANUSOVÁ, J. *Hravá čeština pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia.* Praha, TAKTIK International, spol. s r. o., 2017. s. 140.

PAVLÍČKOVÁ, A. MICHÁLKOVÁ, N. HUDECOVÁ, G. BÁCHOROVÁ, A. ABRAHÁMOVÁ, J. HANUSOVÁ, J. FAJKUSOVÁ, D. DOHNALOVÁ, E. *Hravá čeština pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia.* Praha, TAKTIK International, spol. s r. o., 2017. s. 144.

II.

ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova.* Praha, ISV, 1998, s. 227.

Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu, MŠMT, 2011.

HUBÁČEK, J. JANDOVÁ, E. SVOBODOVÁ, J. *Čeština pro učitele.* 3. vyd. Opava, Vade Mecum Bohemiae, 2002, s. 323.

HORECKÝ, J. *Argumentačný text.* Kultúra slova 22 (3): 65–71. 1988.

JEŘÁBEK, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha, 2021.

KRČMOVÁ, M. (2017): SLOHOVÝ POSTUP. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny.* URL: https://www.czechency.org/slovník/SLOHOVÝ_POSTUP (poslední přístup: 20. 1. 2025).

MISTRÍK, J. *Štylistika.* 3. vyd. Bratislava, SPN, 1997. s. 598.

SCHACHERL, M. K moderní výuce českého jazyka a literatury. In: *Od teorie jazyka k praxi komunikace II.* Sborník prací členů Katedry českého jazyka a literatury. (eds. Daniel Bína a Miloš Zelenka). České Budějovice: PF JU, 2007, 257–258.

SCHACHERL, M. K výuce stylistiky na střední škole. In: *K moderní výuce českého jazyka a literatury* (ed. Martin Schacherl). Vodňany: Gymnázium Vodňany, 2008, s. 257–258.

SVĚTLÁ, J. Návod jako slohový postup a typ textu. *Naše řeč* 85 (3): 119–129. 2002.

SVOBODA, K. *Metodika vyučování českému jazyku a slohu: Na školách 2. cyklu.* Praha, SPN, 1965, s. 274.

SVOBODA, K. *Didaktika českého jazyka a slohu.* Praha, SPN, 1977, s. 307.

doc. PhDr. Martin Schacherl, Ph.D. - bohemista, lingvista, hlavní zájmy: teorie a interpretace literatury, jazykovědná stylistika – 1) Zeyer vypravěč (monografie, 2013), 2) Some tendencies in contemporary scientific texts (monografie, 2018), 3) Izbrane slogovne tendence sodobnih strokovnih besedil – K razvojným spremembám slova sodobních českých teoreticko-strokovních besedil (studie Jazyk in slovstvo. Ljubljana, 2-3/2018) /

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra slovanských jazyků a literatur, Oddělení českého jazyka, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice

E-mail: schacherl@pf.jcu.cz

KRITICKÉ POČÚVANIE V CUDZOJAZYČNOM VZDELÁVANÍ NA VYSOKEJ ŠKOLE

OLGA ŠKVARENINOVÁ

UNIVERZITA SV. CYRILA A METODA V TRNAVE

CRITICAL LISTENING IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT UNIVERSITY

Abstract: The study focuses on the importance of critical listening as a cognitive, analytical and linguistic skill in higher education in a foreign language. Critical listening is understood as an active, complex process that represents an integral part of critical thinking. The research part of the paper analyses the attitudes of 49 students of the bachelor's degree program in media relations at the Faculty of Mass Media Communication of the University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava towards their own critical listening skills during lectures in English. The results of the questionnaire survey indicate a high level of understanding of foreign language lectures and a positive perception of the benefits of critical listening for the development of language competences. The students' strengths also include their ability to separate facts from opinions and to connect new information with previous knowledge. The greatest reserves are manifested in the ability to identify arguments without evidence and to evaluate the logical consistency of a lecture. The results of the study point to the need to specifically develop critical listening skills, which can contribute to the development of cognitive, analytical and linguistic competences in a multilingual educational environment.

Key words: critical listening, critical thinking, higher education, language skills

Abstrakt: Štúdiá sa zameriava na význam kritického počúvania ako kognitívnej, analytickej a jazykovej zručnosti vo vysokoškolskom vzdelávaní v cudzom jazyku. Kritické počúvanie sa v nej chápe ako aktívny komplexný proces, ktorý predstavuje neoddeliteľnú súčasť kritického myslenia. Výskumná časť príspevku analyzuje postoje 49 poslucháčov bakalárskeho štúdia programu vzťahy s médiami na Fakulte masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave k ich vlastným schopnostiam kritického počúvania počas prednášok v anglickom jazyku. Výsledky dotazníkového prieskumu naznačujú vysokú mieru porozumenia cudzojazyčným prednáškam a pozitívne vnímanie prínosu kritického počúvania pre rozvoj jazykových kompetencií. Medzi silné stránky patrí aj schopnosť študentov oddeľovať fakty od názorov a prepájať nové informácie s predchádzajúcimi vedomosťami. Najväčšie rezervy sú v schopnosti identifikovať argumenty bez dôkazov a hodnotiť logickú konzistentnosť prednášky. Výsledky štúdie poukazujú na potrebu cielené rozvíjať zručnosti kritického počúvania, čo môže prispieť k rozvoju kognitívnych, analytických a jazykových kompetencií v multilingválnom vzdelávacom prostredí.

Kľúčové slová: kritické počúvanie, kritické myslenie, vysokoškolské vzdelávanie, jazykové zručnosti

1. Úvod

Počúvanie zohráva dôležitú úlohu vo výučbe cudzích jazykov, pretože slúži ako základná receptívna zručnosť osvojovania si jazyka a ako prostriedok na zlepšenie úrovne jazykových znalostí a komunikačných kompetencií. Táto kognitívna priorita počúvania sa odráža v osvojovaní si materinského jazyka u detí, kde počúvanie predchádza ostatným formám jazykovej produkcie (Vandergrift, 2007), čo sa využíva aj vo vyučovaní cudzieho jazyka u detí do 6 rokov. Rovnako aj žiaci a študenti sa najskôr učia cudzí jazyk cez opakované sluchové vnímanie autentických výpovedí alebo textov. Výskum ukazuje, že cieľená prax počúvania výrazne zlepšuje porozumenie, plynulosť reči a komunikačné zručnosti, čím prepája teoretické vedomosti s ich uplatnením v praxi (Sadiqzade, 2024). Počúvanie predstavuje dynamický a interaktívny proces, ktorý podporuje celkové osvojovanie si (cudzieho) jazyka. Jeho imanentnou súčasťou je spätná väzba, reflexia a integrácia počutého do ďalších jazykových zručností – hovorenia, čítania a písania. Vďaka tomu počúvanie neznamena iba pasívny príjem informácií, ale je aktívnou súčasťou jazykového učenia (sa) a komunikácie.

Hoci je počúvanie dôležitá komplexná kognitívna zručnosť, v porovnaní s písaním, čítaním a hovorením sa jeho rozvoju venuje najmenej systematickej pozornosti zo strany učiteľov a inštruktážnych materiálov. Zatiaľ čo študenti cudzích jazykov sa často učia písať texty alebo predniesť ústnu prezentáciu, zriedkavejšie sa učia, ako premyslene pristupovať k počúvaniu. Napríklad už počúvanie s porozumením sa vo výučbe často zanedbáva a redukuje sa na filtrovanie alebo výber niektorých viac či menej dôležitých faktov z textu, pričom analýza, kritické myslenie a hodnotenie obsahu alebo formy textu sa zvyčajne nevyžadujú (Podpora-Polit, 2013). V porovnaní s minulosťou sa síce dnes v triedach robí väčšie množstvo aktivít zameraných na počúvanie, študenti však aj napriek tomu svoju schopnosť počúvania zvyčajne rozvíjajú sami s menšou priamou podporou od učiteľov, ako je to pri písaní, čítaní či hovorení (Vandergrift – Goh, 2012).

V súčasnosti existuje rozsiahly repertoár techník a aktivít počúvania, ktoré sa využívajú počas cudzojazyčného vyučovania v štádiách pred počúvaním, počas počúvania a po ňom. V teórii sa najčastejšie spomína pasívne počúvanie (príjem informácií), aktívne počúvanie (vedomé a sústredené prijímanie informácií), selektívne počúvanie (zameranie sa na konkrétne informácie), responzívne počúvanie (primerané a pohotové reagovanie na počuté), prediktívne počúvanie (odhad obsahu na základe kontextu), reflexívne počúvanie (parafrázovanie počutého vlastnými slovami) a globálne počúvanie (porozumenie celkovému zmyslu). Menej pozornosti sa venuje kritickému počúvaniu, ktoré zahŕňa hodnotenie, analýzu, interpretáciu a syntézu informácií. Táto štúdia sa preto venuje dôležitosti kritického počúvania počas prednášok v cudzom jazyku vo vysokoškolskom vzdelávaní a skúma postoje študentov k tejto kognitívnej zručnosti.

2. Kritické počúvanie ako súčasť kritického myslenia

Kritické počúvanie predstavuje schopnosť vnímať, porozumieť, analyzovať a hodnotiť informácie, ktoré sú prezentované verbálne, so zámerom pochopiť ich význam a hodnotu a na základe počutého si vytvoriť vlastný názor. Tento proces zahŕňa viac než len rozpoznanie slov a vetných štruktúr; ide v ňom o schopnosť identifikovať kľúčové myšlienky, analyzovať argumenty a vyhodnocovať dôkazy v rámci prezentovaných informácií (Brownell, 2017). Kritické počúvanie si vyžaduje analytickú mentalitu a aktívne zapojenie poslucháča, ktorý si kladie otázky, hodnotí logiku a dôveryhodnosť predkladaných argumentov, vytvára si vlastný úsudok. Cieľom kritického počúvania je schopnosť robiť informované úsudky s cieľom rozlišovať vlastnosti aj nedostatky (Basyoni – Medd, 2023).

Schopnosť kritického počúvania zahŕňa niekoľko kognitívnych a emocionálnych procesov, ktoré sú interaktívne a dynamické. Základom kritického počúvania je vnímanie a dekodovanie reči, identifikovanie slov a výpovedí a následná interpretácia ich významu. Podstatou tejto fázy sú jazykové znalosti (ovládanie fonológie, lexiky, sémantiky, gramatiky), pričom znalosť slovnej zásoby je silným prediktorom úspešného počúvania aj v cudzom jazyku (Vandergrift – Goh, 2012). Kritické počúvanie pokračuje analýzou počutých informácií. Poslucháč identifikuje hlavné témy a argumenty, analyzuje ich logickú štruktúru a zisťuje, ako sú jednotlivé časti informácií prepojené. Tento krok si vyžaduje schopnosť spájať nové fakty s predchádzajúcimi znalosťami. Po analýze prichádza fáza hodnotenia, ktorá spočíva v posudzovaní dôveryhodnosti, presnosti a logickej konzistentnosti výpovedí. Poslucháč sa pýta: „*Sú tieto informácie podložené dôkazmi?*“, „*Sú argumenty racionálne a logické?*“ Táto fáza často zahŕňa aj hodnotenie zámeru hovoriaceho. V cudzom jazyku pomáhajú poslucháčovi pochopiť zámer hovoriaceho pragmatické znalosti, a to najmä vtedy, keď existuje nejednoznačnosť v doslovnom význame výpovede. Pragmatické znalosti sú často kultúrne viazané (Buck, 2001). Dôležitou súčasťou kritického počúvania je vyvodenie záverov, formulovanie vlastného názoru, reakcie alebo riešenia problému. Tieto závery sú často podložené argumentami získanými počas fázy analýzy a hodnotenia počutého. Po ukončení procesu počúvania je dôležitá reflexia, teda uvažovanie nad informáciami, ich obsahom, spôsobom podania, ale aj vyhodnotenie vplyvu na vlastné názory alebo rozhodnutia. Kritické počúvanie tak predstavuje komplexný proces, ktorý si vyžaduje intelektuálnu angažovanosť, analytické myslenie a schopnosť hodnotiť informácie na základe ich kvality, dôveryhodnosti a logickej nadväznosti. Zručnosť kritického počúvania zahŕňa koincidenziu lingvistických, kognitívnych a analytických prvkov.

Kritické počúvanie je úzko prepojené s kritickým myslením, ktoré Facione (1990) definuje ako schopnosť analyzovať, hodnotiť a syntetizovať informácie na základe dôkazov a logiky. Kritické počúvanie a kritické myslenie predstavujú dva úzko prepojené kognitívne procesy, ktoré sa opierajú o spoločné oblasti mozgu, najmä o prefrontálny kortex, zodpovedný za vyššie kognitívne

funkcie, ako plánovanie, hodnotenie a rozhodovanie (Miller & Cohen, 2001). Kritické počúvanie aktivuje v mozgu nielen oblasti spracovania zvuku, ale aj tie oblasti, ktoré sa podieľajú na chápaní významu a hodnotení dôveryhodnosti zdroja, čo je nevyhnutné aj pre kritické myslenie.

Kritické počúvanie je prvou rozvíjanou základnou zručnosťou kritického myslenia. Predstavuje vstupný filter, ktorý zabezpečuje selektívne prijímanie relevantných údajov z verbálnej komunikácie. Následne tieto informácie vstupujú do analytickej fázy, kde dochádza ku kritickému mysleniu: k identifikácii argumentov, posudzovaniu logiky, odhaľovaniu chýb v argumentácii až k formulácii odpovedí. Výskumy ukazujú, že kritické počúvanie nemožno oddeliť od kritického myslenia (Gunawan a kol., 2023) a že kritické počúvanie priamo ovplyvňuje kritické myslenie a kritické čítanie (Baki, 2025).

3. Kritické počúvanie v cudzojazyčnom vyučovaní

V pedagogickej praxi je dôležité rozlišovať medzi všeobecným počúvaním pre porozumenie (listening for gist/detail) a počúvaním s kritickým zameraním (critical listening). Tradičné metódy výučby počúvania v cudzom jazyku často kladú dôraz na reprodukciu informácií, odpovedanie na otázky, pričom zanedbávajú rozvoj vyšších kognitívnych procesov, ako je analýza, syntéza a hodnotenie. Efektívne rozvíjanie kritického počúvania si vyžaduje autentické materiály (napr. podcasty, debaty, spravodajské relácie), ktoré podnecujú diskusiu, reflektovanie perspektív a argumentáciu. Kým kritické počúvanie v rodnom jazyku zahŕňa identifikáciu hlavnej myšlienky, rozpoznanie argumentačnej štruktúry, posúdenie dôveryhodnosti zdroja a detekciu implicitných významov či logických omylov, pri počúvaní v cudzom jazyku sa tento proces niekedy komplikuje jazykovou bariérou, obmedzenou slovnou zásobou, kultúrnymi rozdielmi, nižšou automatizáciou porozumenia cudzojazyčného komunikátu, rýchlym tempom prejavu hovoriaceho a kognitívnym preťažením, pretože počúvanie v cudzom jazyku vyžaduje viac mentálnej energie ako v rodnom jazyku. Navyše vždy existuje riziko, že študent sa viac sústreďí na jazykovú formu počutého než na význam obsahu. Pri nedostatočnom ovládaní cudzieho jazyka už intenzívne aktivity zamerané na počúvanie obmedzujú študentov iba na interpretáciu sémantiky slov, gramatiky, zvukov (Gu, 2018) a idiomatických spojení. Vysokoškólači, ktorí študujú v cudzom jazyku, však potrebujú viac než len intenzívne počúvanie – musia využívať kritické počúvanie na pochopenie a hodnotenie informácií pomocou objektívnych štandardov (Gunawan a kol., 2023).

V akademickom prostredí je kritické počúvanie nevyhnutnou zručnosťou, ktorá podporuje nezávislé a kritické myslenie. Počas prednášok, seminárov a diskusií študenti navyše musia ovládať terminológiu konkrétneho odboru, byť schopní analyzovať štruktúru prednášok a prezentácií, rozlišovať medzi faktami, názormi a predsudkami, prepájať nové poznatky s existujúcimi vedomosťami a reflektovať vlastný proces počúvania, chápať jeho silné a slabé stránky. Keď vyučovanie prebieha výlučne v cudzom jazyku, kritické počúvanie

sa stáva ešte dôležitejšou kompetenciou ako pri vyučovaní v rodnom jazyku. Nestačí totiž len pasívne rozumieť slovám a výpovediam – študent musí informácie analyzovať, hodnotiť a vedieť ich aktívne spracovať aj v cudzom jazyku. Význam kritického počúvania v univerzitnom vzdelávaní v cudzom jazyku sa zvyšuje predovšetkým v dôsledku internacionalizácie vysokoškolského prostredia a narastajúcej mobility študentov v rámci medzinárodných vzdelávacích programov.

4. Metodológia

Náš príspevok sa zameriava na postoje študentov ku kritickému počúvaniu prednášok v akademickom prostredí v cudzom jazyku, konkrétne v angličtine. Dotazníkový prieskum sme uskutočnili medzi poslucháčmi odboru vzťahy s médiami (VZME), ktorý sa študuje v anglickom jazyku na bakalárskom stupni na Fakulte masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Vykonali sme ho vo všetkých troch ročníkoch na konci akademického roka 2024/2025, keď aj študenti prvého ročníka mali informácie o kritickom myslení, ktoré je na fakulte súčasťou kurikula. Na odbore VZME študuje spolu 59 študentov, z toho 30 v prvom, 20 v druhom a 9 v treťom ročníku. Do dotazníkového prieskumu sa zapojilo 49 študentov (26 z prvého, 16 z druhého a 7 z tretieho ročníka), čo predstavuje 83 % z celkového počtu poslucháčov odboru.

Cieľom tejto štúdie je preskúmať úroveň kritického počúvania študentov v kontexte ich vlastného vnímania a skúseností z vysokoškolského štúdia v cudzom jazyku a získať tak celkový prehľad o vnímaní kritického počúvania ako kompetencie v rámci celého študijného programu. Výskum sme preto zamerali na celkové zmapovanie postojov študentov ako homogénnej skupiny, v ktorej na základe dlhoročných pedagogických skúseností na odbore VZME predpokladáme podobné kurikulárne zaťaženie a jazykové zázemie. Keďže nechceme porovnávať vývoj zručnosti kritického počúvania v čase či naprieč jednotlivými ročníkmi, odpovede študentov boli analyzované ako celok, nie z hľadiska ročníkovej príslušnosti. Hlavná výskumná otázka je: Ako študenti hodnotia svoje zručnosti kritického počúvania počas prednášok v cudzom jazyku?

Postoje vysokoškolských študentov k vlastnej schopnosti kritického počúvania počas prednášok v anglickom jazyku sme merali prostredníctvom päťstupňovej Likertovej škály, ktorá patrí medzi najpoužívanejšie nástroje na meranie postojov, názorov a subjektívnych hodnotení. Jej výhodou je symetrická štruktúra s neutrálnym stredom, rovnakým počtom pozitívnych a negatívnych možností, zrozumiteľnosť pre respondentov, jednoduchosť vyplnenia, možnosť porovnávania jednotlivých tvrdení a vypočítania priemernej hodnoty. Likertova škála umožňuje zistiť nielen postoj respondentov k výroku, ale aj mieru intenzity postoja (Sedláková, 2014). Keďže porozumenie počúvaným materiálom mnohí študenti univerzít anglického jazyka vnímajú ako najnáročnejší aspekt učenia sa jazyka (Ma'fiah – Riyani – Annisa, 2023), na začiatku dotazníkového

prieskumu overujeme jazykovú kompetenciu študentov porozumieť prejavu v cudzom jazyku a identifikovať v ňom hlavnú myšlienku. Prostredníctvom nasledujúcich piatich výrokov sme overovali zručnosti kritického počúvania, ktoré zahŕňajú aktívne premýšľanie, oddelenie faktov od názorov, hodnotenie logickej prepojenosti argumentov, hodnotenie kvality argumentov prednášateľa a porovnávanie nových informácií s predchádzajúcimi znalosťami. V poslednom, siedmom výroku sme overovali, či kritické počúvanie pomáha študentom v rozvoji jazykových kompetencií, teda či je prospešné pri výučbe cudzieho jazyka a či podporuje zlepšenie jazykových zručností. Respondenti v dotazníku vyjadrovali mieru svojho súhlasu s výrokmí týkajúcimi sa ich zručností v oblasti kritického počúvania počas výučby v cudzom jazyku, pričom 1 = vôbec nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím. Získané údaje sme ďalej spracovali, pri každom výroku vyhodnotili percentuálne a následne vypočítali priemernú hodnotu. Výsledky následne vizualizujeme v podobe dvoch grafov, ktoré uvádzame v časti Zhrnutie a diskusia. V grafe 1 porovnáваме výsledky zvolených hodnôt uvádzaných v percentách, v grafe 2 porovnáваме priemerné hodnoty odpovedí na jednotlivé výroky.

5. Výsledky dotazníkového prieskumu

Dokážem porozumieť hlavnej myšlienke prednášky aj v cudzom jazyku

V prvom výroku overujeme základný princíp počúvania, že študent dokáže porozumieť hovorenému prejavu v cudzom jazyku, chápe význam slov, fráz aj zložitých výpovedí a dokáže sa sústrediť na hlavnú myšlienku (Gunawan a kol., 2023). Väčšina respondentov (91,9 %) uviedla, že dokážu porozumieť hlavnej myšlienke prednášky aj v cudzom jazyku, pričom dominantnou odpoveďou je hodnota 5, ktorú vybralo 59,2 % respondentov, hodnotu 4 zvolilo 32,7 % študentov. Odpoveď 1 nevybral nikto a odpoveď 2 a 3 po 4,1 % poslucháčov. Uvedené výsledky spolu s vysokou priemernou hodnotou ($M = 4,47$) poukazujú na dostatočnú jazykovú kompetenciu študentov, ktorá im umožňuje efektívne prijímať a spracúvať obsah prednášok v inom ako rodnom jazyku.

Počas prednášky aktívne premýšľam o tom, čo hovorí prednášajúci

Kritické počúvanie je prepojené s aktívnym premýšľaním o vyjadreniach hovoriaceho, čo podľa Canpolata a kol. (2015) výrazne ovplyvňuje učenie a akademickú úspešnosť vysokoškolských študentov. Túto schopnosť deklaruje 57,1 % účastníkov prieskumu, pričom najviac odpovedí je s hodnotu 4 (40,3 %), čo naznačuje prevažne pozitívny postoj voči aktívnemu premýšľaniu. Druhá najčastejšia odpoveď má hodnotu 3 (34,7 %), ktorá vyjadruje neutrálny postoj k aktívnemu premýšľaniu. Hodnotu 2 zvolilo 8,2 % poslucháčov, hodnotu 1 nezvolil nikto. Hoci viac ako polovica študentov deklaruje aktívne zapojenie do výkladu, percento odpovedí vyjadrujúce neutrálny a mierne negatívny postoj naznačuje, že niektorí poslucháči sa nezapájajú aktívne do vyučovania, čo naznačuje aj priemerná hodnota ($M = 3,65$). Poslucháči sa tak stávajú skôr

pasívnymi prijímateľmi informácií, ktorí nepoužívajú stratégie počúvania podporujúce produktívne a trvalé učenie (Canpolat a kol., 2015).

V prejave prednášajúceho dokážem oddeliť fakty od názorov

Základnou zručnosťou kritického myslenia a mediálnej gramotnosti je schopnosť oddeliť fakty od názorov, čo publiku pomôže rozpoznať ciele rečníka. Podľa Lamonta (2020) subjektívne hodnotenia v reči hovoriaceho znamenajú, že obsah prejavu je jeho osobným vyjadrením a je zameraný na dosiahnutie cieľa podľa subjektívneho presvedčenia hovoriaceho. Odhalením subjektívnych názorov môžu poslucháči ľahšie identifikovať napr. rozličné taktiky propagandy alebo manipulácie a tiež môžu rýchlejšie odhadnúť, či, prípadne do akej miery možno hovoriacemu dôverovať. Väčšina respondentov (73,5 %) deklaruje schopnosť odlišovať fakty od názorov, pričom dominantné odpovede mali hodnotu 4 (42,9 %) a 5 (30,6 %). Hodnotu 1 neuviedol nikto, hodnotu 2 deklarovalo 6,1 % respondentov, neutrálny postoj označilo 20,4 % študentov. Uvedené výsledky spolu s priemernou hodnotou ($M = 3,98$) naznačujú, že väčšina študentov je úspešná v oddeľovaní faktov od subjektívnych názorov prednášajúceho.

Nasledujúce dva výroky sú zamerané na kritické hodnotenie kvality argumentov prednášajúceho. Sledujeme pri nich, či študenti dokážu zhodnotiť a posúdiť argumenty v prednáške, čo úzko súvisí s hodnotením obsahu informácií.

Počas prednášky sledujem, či sú argumenty prednášajúceho logicky prepojené

Logické uvažovanie počas prednášky študenti prevažne vnímajú ako dôležité (67,4 %). Zaznamenali sme časté odpovede na stupni 4 (49 %) a 5 (18,4 %), pričom odpoveď 1 nezvolil nikto. Hoci viac ako polovica študentov deklaruje, že sleduje logiku a súvislosti medzi argumentmi, 22,4 % zvolilo neutrálne hodnotenie 3 a 10,2 % hodnotenie 2. Výsledky spolu s priemernou hodnotou ($M = 3,76$) ukazujú určitý priestor na zlepšenie v schopnosti analyzovať štruktúru prednášky a logickú prepojenosť argumentov.

Všímam si, keď prednášajúci prezentuje argumenty bez dôkazov

Kritické hodnotenie kvality argumentov má rozptýlené hodnotenie. Hoci študenti prevažne vnímajú prezentovanie argumentov bez dôkazov (44,9 %), hodnotu 5 zvolilo len 14,3 % respondentov, hodnotu 4 deklaruje 30,6 %. Pomerne veľký počet odpovedí na stupni 3 (38,3 %) poukazuje na rezervovanejší postoj k tejto zručnosti kritického počúvania. Rezervované postoje s hodnotami 1 a 2 zvolili 2 % resp. 14,3 % študentov. Výsledky spolu s najnižšou priemernou hodnotou ($M = 3,41$) naznačujú, že študenti majú rezervy v rozpoznávaní nezdôvodnených tvrdení. Z hľadiska rozvoja kritického počúvania aj kritického myslenia ide o slabšiu oblasť, na ktorú by sa mal v budúcnosti klásť väčší dôraz.

Z porovnania oboch tvrdení zameraných na argumenty v prejave vyplýva, že väčšina študentov vníma logickú štruktúru prednášky a sleduje prepojenosť argumentov, no súčasne sú neistí a ukazujú slabšie uvedomenie si

nedostatku dôkazov v argumentácii. Respondenti sa javia byť relatívne úspešní v pasívnom sledovaní logickej štruktúry prednášky, teda v tom, že vnímajú, ako prednášajúci argumentuje. Menej často si aktívne uvedomujú nedostatky v argumentoch, čo je vyššia forma kritického počúvania a kritického myslenia. Tento rozdiel môže poukazovať na potrebu rozvíjať u študentov schopnosť hodnotiť kvalitu argumentácie, teda nielen rozumieť tomu, čo a ako vyučujúci prednáša, ale aj vedieť posúdiť, či sú tvrdenia vyučujúceho podložené dôkazmi.

Počas prednášky porovnávam nové informácie s tým, čo už viem

Prepojenie nových informácií s predchádzajúcimi vedomosťami zahŕňa integráciu nových poznatkov do existujúcich kognitívnych štruktúr, čo podporuje lepšie porozumenie obsahu prednášky a zapamätanie si nových informácií. V kritickom myslení ide o nevyhnutnú zručnosť, ktorá umožňuje študentom efektívne rozvíjať kognitívne zručnosti vyššieho rádu, ako je aplikácia, analýza, hodnotenie, tvorba (Lin a kol., 2024) a syntéza (Espinoza Freire a kol., 2021). Väčšina respondentov (67,4 %) dokáže porovnávať nové a staré informácie, pričom najčastejšie hodnoty boli 5 (34,7 %) a 4 (32,7 %). Skutočnosť, že 26,5 % študentov zvolilo neutrálnu hodnotu 3, hodnotu 2 zvolilo 4,1 % študentov a 2 % hodnotu 1, signalizuje priestor na zlepšenie v schopnosti komparácie nových informácií s predchádzajúcimi vedomosťami, teda aj na zlepšenie kognitívneho učenia sa. Pri tomto výroku sme zaznamenali najvyrovnanejšie rozloženie odpovedí 3, 4 a 5, čo signalizuje vyššiu mieru individuálnej variability v danej oblasti. Na druhej strane tretia najvyššia priemerná hodnota ($M = 3,94$) signalizuje, že väčšina študentov zvláda túto nevyhnutnú zručnosť kritického počúvania.

Kritické počúvanie mi pomáha v rozvoji jazykových kompetencií

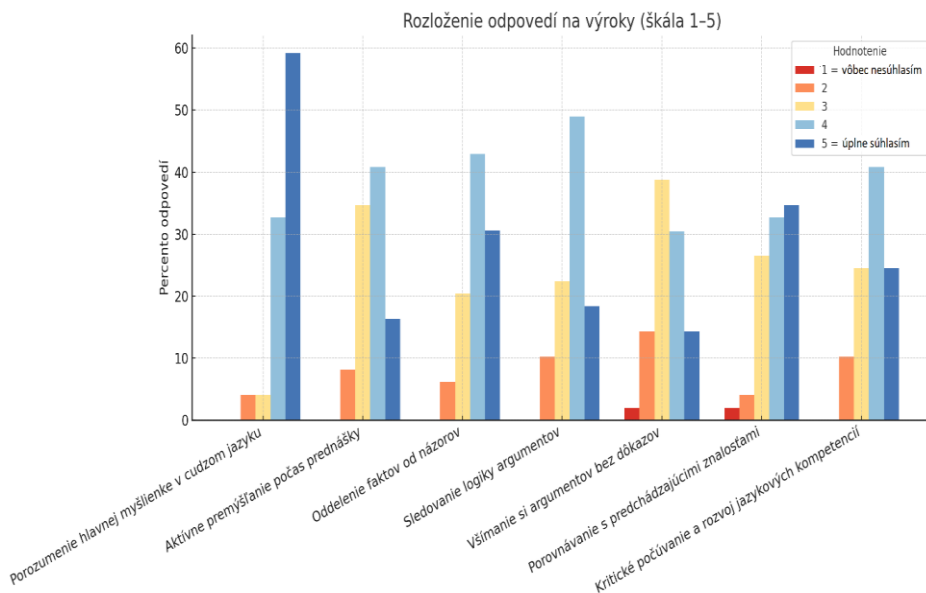
Dôležitou súčasťou kritického počúvania v rámci cudzojazyčného vyučovania je rozvoj jazykových kompetencií. Podľa Guawana a kol. (2023) počas implementácie kritického počúvania študenti nielen počúvajú a spracovávajú informácie, ale učia sa na ne aj reagovať písomne a ústne. Väčšina našich respondentov (65,3 %) súhlasí s tvrdením, že kritické počúvanie im pomáha rozvíjať jazykové kompetencie. Z toho štvrtina opýtaných (24,5 %) vyjadrila úplný súhlas (odpoveď 5), najviac študentov (40,8 %) označilo hodnotu 4, čo naznačuje mierne pozitívne vnímanie prínosu kritického počúvania. Zdržanlivý postoj (hodnota 3) vyjadrilo rovnako 24,5 % respondentov. Odmietavý postoj (hodnoty 1 a 2) zvolilo len 10,2 % účastníkov, pričom žiaden respondent úplne nesúhlasil (hodnota 1). Výsledky spolu s priemernou hodnotou ($M = 3,80$) ukazujú, že väčšine študentov kritické počúvanie pomáha v rozvoji jazykových zručností. Jednou z výhod kritického počúvania tak môže byť rozvoj jazykových kompetencií študentov. Len malé percento poslucháčov má opačný názor, čo môže súvisieť s individuálnym štýlom učenia sa alebo menšou skúsenosťou s týmto prístupom. Tieto výsledky možno zlepšiť zaradením aktivít zameraných na kritické počúvanie do jazykového vzdelávania.

6. Zhrnutie a diskusia

Z výsledkov dotazníkového prieskumu vyplýva, že respondenti vo všeobecnosti pozitívne hodnotia svoju schopnosť porozumieť prednáškam v cudzom jazyku a aktívne ich sledovať. Najvyššiu mieru súhlasu získalo tvrdenie *Dokážem porozumieť hlavnej myšlienke prednášky aj v cudzom jazyku*, kde 59,2 % respondentov zvolilo hodnotenie 5. Podobne silne bola hodnotená aj schopnosť odlišovať fakty od názorov a porovnávať nové informácie s predchádzajúcimi znalosťami. Výsledky tiež ukazujú, že jednou z výhod kritického počúvania v cudzom jazyku môže byť rozvoj jazykových kompetencií študentov vrátane hlbšieho pochopenia jazyka a jeho nuáns, čo vo svojom výskume deklarujú aj Gunawara a kol. (2023). Tieto zistenia ukazujú, že študenti vnímajú samých seba ako aktívnych a kompetentných prijímateľov prednášaného obsahu, a to predovšetkým v oblastiach lingvistickej kompetencie a kognitívneho spracovania informácií. V piatich tvrdeniach zo siedmich bolo najvyššie hodnotenie 4, čo naznačuje vysoký stupeň súhlasu, no s možnosťami na zlepšenie. Ide prevažne o pozitívne vnímanie zo strany študentov, ale nie bez výhrad.

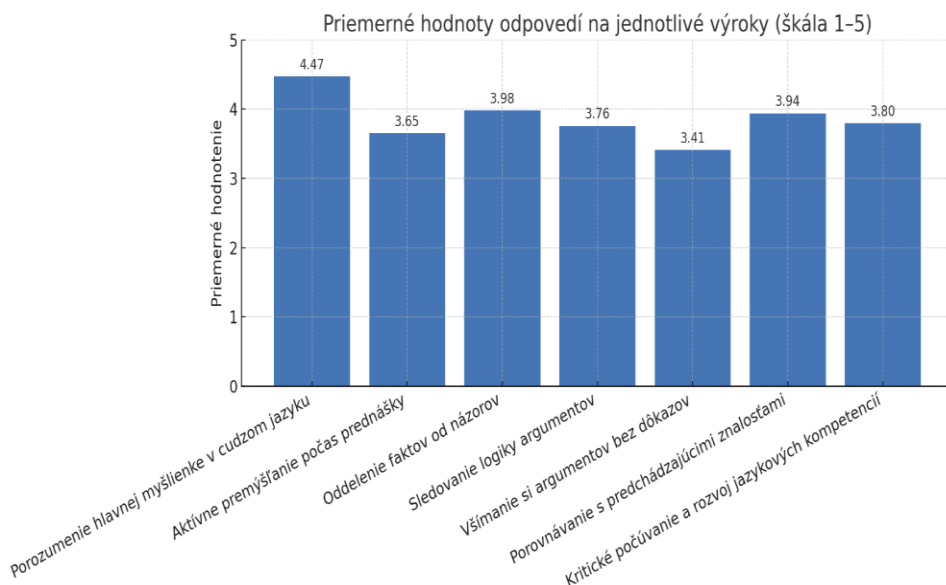
Na druhej strane, najnižšie priemerné skóre bolo zaznamenané pri tvrdení *Všímam si, keď prednášajúci prezentuje argumenty bez dôkazov*. Pri tejto zručnosti študenti vyjadrili najviac rezervovaný postoj. Môže to naznačovať buď nižšiu schopnosť študentov kriticky analyzovať obsah prednášok, alebo menšiu pozornosť venovanú argumentačnej štruktúre prezentovaného obsahu. Celkovo boli slabšie hodnotené výroky spojené s analytickými prvkami kritického počúvania, ako je schopnosť identifikovať absenciu dôkazov alebo hodnotiť logickú konzistentnosť argumentácie, čo sú zručnosti súvisiace buď s vyššou formou kritického počúvania a myslenia alebo s kognitívnou záťažou, ktorú proces hodnotenia informácií generuje (Broughton, 1998). Tieto oblasti vykazujú najväčší potenciál na rozvoj kriticko-analytických zručností.

Uvedené výsledky sú prehľadne spracované v Grafe 1, ktorý ukazuje percentuálne zastúpenie odpovedí pre každý výrok a umožňuje rýchle vizuálne porovnanie medzi jednotlivými zručnosťami kritického počúvania.



Graf 1: Porovnanie hodnôt (v percentách) pri jednotlivých výrokoch, 2025

Graf 2 ukazuje priemerné hodnoty odpovedí na jednotlivé výroky, kde najvyššiu priemernú hodnotu má výrok *Dokážem porozumieť hlavnej myšlienke prednášky aj v cudzom jazyku* ($M = 4,47$), čo naznačuje vysokú mieru sebadôvery respondentov v porozumení prednášky v cudzom jazyku. Vysoké priemerné hodnoty sme zaznamenali aj pri výrokoch hodnotiacich kľúčové zručnosti kritického myslenia – *V prejave prednášajúceho dokážem oddeliť fakty od názorov* ($M = 3,98$), *Počas prednášky porovnávam nové informácie s tým, čo už viem* ($M = 3,94$) a pri výroku zameranom na prepojenie kritického počúvania a jazykových kompetencií *Kritické počúvanie mi pomáha v rozvoji jazykových kompetencií* ($M = 3,80$). Naopak, najnižšiu priemernú hodnotu mal výrok *Všímam si, keď prednášajúci prezentuje argumenty bez dôkazov* ($M \approx 3,41$), čo môže signalizovať nižšiu úroveň analytického počúvania alebo venovanie menšej pozornosti voči kritickým aspektom argumentácie, prípadne nedostatok skúseností s hodnotením dôveryhodnosti tvrdení.



Graf 2: Priemerné hodnoty odpovedí na jednotlivé výroky, 2025

Výsledky výskumu, ktoré sú uvedené aj v percentuálnych a priemerných hodnotách, ukazujú, že študenti hodnotia svoje zručnosti kritického počúvania počas prednášok v cudzom jazyku prevažne pozitívne. Disponujú dostatočnými lingvistickými a kognitívnymi zručnosťami a pomerne dobre si osvojujú jazykové stratégie aj v prostredí výučby v cudzom jazyku. Menej pozitívne hodnotia tie schopnosti, ktoré vyžadujú hlbšiu analytickú činnosť, čo naznačuje potrebu väčšieho dôrazu na rozvoj vyšších kognitívnych zručností v rámci výučby v cudzom jazyku.

Z hľadiska vzdelávacej praxe je potrebný vyvážený prístup ku kritickému počúvaniu, ktorý nerozvíja iba jazykové a kognitívne kompetencie, ale posilňuje aj zručnosti vyššieho rádu myslenia (Ma'fiah, I., Riyani, R., & Annisa, H., 2023), napríklad prostredníctvom aktivít zameraných na argumentačnú analýzu, rozvíjanie logického myslenia či hodnotenie dôveryhodnosti informácií. Kritické počúvanie v cudzom jazyku možno efektívne zlepšiť aj pomocou task-based teaching, kedy sa študenti aktívne zapájajú do zmysluplných a praktických komunikačných úloh (Willis & Willis, 2007). Autori programu na rozvoj a hodnotenie zručností kritického počúvania Basyoni a Medd (2023) odporúčajú, aby sa zručnosti kritického počúvania stali neoddeliteľnou súčasťou učebných osnov na bakalárskom stupni.

Teoretické východiská a výsledky nášho dotazníkového prieskumu môžu slúžiť ako jeden z materiálov pre pedagógov, ktorí chcú implementovať kritické počúvanie v cudzojazyčnom vyučovaní. Aj keď získané výsledky prinášajú pohľad na vnímanie kritického počúvania v akademickom cudzojazyčnom vyučovaní, majú niekoľko obmedzení, ktoré je potrebné

zohľadniť pri ich interpretácii. Po prvé, výskum je založený na sebahodnotiacom dotazníku, čo znamená, že výsledky reflektujú subjektívne vnímanie respondentov, nie priamo ich skutočné výkony v oblasti kritického počúvania. Skreslenie môže byť spôsobené napríklad snahou prezentovať sa v lepšom svetle alebo nedostatočným zhodnotením vlastných zručností. Po druhé, výskumný súbor je orientovaný na jednu konkrétnu skupinu študentov, čo obmedzuje zovšeobecnenie zistení na ďalšie skupiny poslucháčov a na iné vzdelávacie kontexty (napr. rozličné stupne štúdia, odbory, rozdielne jazykové úrovne).

V ďalšom výskume by bolo prínosné sledovanie reálnych prejavov kritického počúvania počas prednášok pomocou nahrávok, pozorovaní alebo analýz poznámok študentov a ich zapájania sa do diskusií. Zároveň by bolo vhodné skúmať, ako sa zručnosti kritického počúvania vyvíjajú počas štúdia, prípadne ako študenti reagujú na konkrétne aktivity pedagóga počas vyučovania. Vhodné by bolo zamerať sa aj na video- a audio zdroje slúžiace na rozvoj kritického počúvania v cudzom jazyku v závislosti od jazykovej úrovne študentov. Zaujímavé môže byť aj zistenie, či si študenti zachovávajú zručnosť kritického počúvania mimo akademického prostredia a či ju spontánne používajú v reálnych situáciách každodenného života.

7. Záver

V súčasnosti je dôležitým prvkom vo vzdelávaní zvyšovanie úrovne kritického myslenia (Hladíková, 2018) a zachovanie originálnych prístupov vo výučbe, ako sú napr. čitateľské návyky, schopnosť interpretovať text, logicky a abstraktne rozvíjať myšlienky (Gálik, 2015). Hoci európske krajiny vrátane Slovenska prejavujú jasnú snahu implementovať kritické myslenie do svojich učebných osnov (Hossová, 2018), limitujúcim faktorom v procese rozvíjania kritického myslenia na slovenských školách je podľa Vrabca a kol. (2023) nedostatočná odbornosť akademikov v oblasti mediálnej výchovy. A práve mediálna výchova slúži ako praktický rámec pre kritické myslenie, ktoré predstavuje kognitívnu schopnosť analyzovať, hodnotiť a logicky spracovávať informácie.

Medzi základné zručnosti kritického myslenia patrí kritické počúvanie, kritické rozprávanie, kritické čítanie, kritické písanie a kritické uvažovanie. Spomedzi všetkých uvedených zručností je kritické počúvanie prvou rozvíjanou základnou zručnosťou kritického myslenia. Definujeme ho ako komplexnú zručnosť vyžadujúcu si integráciu jazykových, kognitívnych a analytických schopností. Jeho podpora v rámci výučby môže významne prispieť nielen k zlepšeniu akademického výkonu študentov, ale aj k ich celkovej informačnej gramotnosti a schopnosti uplatniť kritické myslenie v praxi.

Výsledky nášho dotazníkového prieskumu poukazujú na relatívne vysokú mieru porozumenia prednášanému obsahu v cudzom jazyku zo strany vysokoškolských študentov. Naše zistenia ukazujú, že poslucháči si v prostredí cudzojazyčnej výučby dokážu udržať vysokú mieru porozumenia aj pri

súbežnom osvojení cudzojazyčného odborného obsahu a terminológie. Kritické počúvanie navyše zlepšuje a rozvíja aj ich jazykové zručnosti.

Na druhej strane, zručnosti vyžadujúce analyticko-kritické spracovanie rečového prejavu – napríklad schopnosť identifikovať absenciu dôkazov či hodnotiť logickú štruktúru argumentácie – môžu byť počas prednášok vedených v cudzom jazyku oslabené, keďže kognitívna záťaž spojená so spracovaním cudzojazyčného vstupu môže znižovať mentálnu energiu, ktorá je potrebná na hlbšiu analýzu.

Výsledky výskumu naznačujú nevyhnutnosť cieleného vzdelávania, kedy by sa v rámci výučby v cudzom jazyku rozvíjalo nielen porozumenie obsahu, ale aj schopnosť študentov kriticky reflektovať, analyzovať a hodnotiť počuté informácie. Takýto prístup môže významne prispieť k rozvoju všeobecných akademických a jazykových kompetencií v multilingválnom vzdelávacom prostredí.

BIBLIOGRAFIA

BAKÍ, Y.: The Impact of Critical Listening and Critical Reading on Critical Thinking. *Behavioral Sciences*, Vol. 15, N° 1, 2025, p. 34.

BASYONI, A. – MEDD, G.: The Development and Assessment of Critical Listening Skills in the Speech Program. *International Journal of Social Science And Human Research*, Vol. 06, N° 03, 2023, pp. 1866-1872.

BROUGHTON, V.: Critical thinking: linking assessment data and knowledge. *Nursingconnections*, Vol. 11, N° 4, 1998, pp. 59-65.

BROWNELL, J.: *Listening: Attitudes, Principles, and Skills*. New York, Routledge, 2017, 454 p.

BUCK, G.: *Assessing listening*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001, 143 p.

CANPOLAT, M. – KUZU, S. – YILDIRIM, B. – CANPOLAT, S.: Active listening strategies of academically successful university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, Vol. 60, 2015, pp. 163-180.

ESPINOZA FREIRE, E. E. – RAD CAMAYD, Y. – CHIO CORREIA, G. R. – JOAQUIM TCHIMALA, A. C.: Transcendência dos conhecimento prévio no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Sociedad & Tecnología*, Vol. 4, N° 2, 2021, pp. 235-247.

FACIONE, P. A.: *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. California, California Academic Press, 1990, 19 p.

GÁLIK, S.: Vplyv kyberpriestoru na súčasnú vzdelanosť. Filozofický pohľad. *Vplyv kyberpriestoru na premeny súčasnej vzdelanosti*. Łódź, KSIEŻY MŁYN Dom Wydawniczy Michał Koliński, 2015, s. 9-25.

GU, Y.: Types of listening. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons, Inc., 2018, pp. 1-6.

- GUNAWAN, A. P. – GUSTINE, G. G. – GUNAWAN, M. H.: Critical listening in higher education: Insights from Indonesian EFL learners. *English Review: Journal of English Education*, Vol. 11, N° 3, 2023, pp. 675-686.
- HLADÍKOVÁ, V.: Transformation of thinking and education under the influence of internet communication. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, Vol. 8, N° 1, 2018, pp. 99-103.
- HOSSOVÁ, M.: Fake news and disinformation: phenomena of post-factual society. *Media Literacy and Academic Research*, Vol. 1, N° 2, 2018, pp. 27-35.
- LAMONT, P.: The construction of “critical thinking”: Between how we think and what we believe. *History of Psychology*, Vol. 23, N° 3, 2020, pp. 232–251.
- LIN, C. – HAN, C. – HUANG, Y. – KU, H. – CHEN, L.-C.: Exploring a learning model for knowledge integration and the development of critical thinking among nursing students with previous learning: a qualitative study protocol. *BMC Medical Education*, Vol. 24, N° 1, 2024. Available at: <<https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-024-06118-2>>.
- MA'FIYAH, I. – RIYANI, R. – ANNISA, H.: Fostering critical thinking skills in efl university students during listening comprehension using digital teaching-materials: a case study. *English Review: Journal of English Education*, Vol. 11, N° 3, 2023, pp. 873-880.
- MILLER, E. K. – COHEN, J. D.: An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, N° 24, 2001, pp. 67-202.
- PODPORA-POLIT, E.: O potrebie kształcenia umiejętności krytycznego rozumienia tekstów słuchanych. *Lingwistyka Stosowana*, N° 7, 2013, pp. 85-105.
- SADIQZADE, Z.: The Foundational Role of Auditory Skills in Language Mastery. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*, Vol. 1, N°1, 2024, pp. 82-87.
- SEDLÁKOVÁ, R.: *Výzkum médií. Nejužívanější metody a techniky*. Praha, Grada, 2014, 544 s.
- VANDERGRIFF, L.: Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language teaching*, Vol. 40, N° 3, 2007, pp. 191-210.
- VANDERGRIFF, L. – GOH, C. C. M.: *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. New York, Routledge, 2012. 316 p.
- VRABEC, N. – KAČINOVÁ, V. – KITSÁ, M. – MAJDA, M.: Non-formal education focused on the development of critical thinking and media literacy: the role and activities of key stakeholders in Slovakia. *Journal of education, culture and society*, Vol. 14, N° 1, 2023, pp. 493-502.
- WILLIS, D. – WILLIS, J.: *Doing Task-Based Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 2007, 296 p.

Vedecký príspevok bol vypracovaný v rámci riešenia projektu Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže

Slovenskej republiky (KEGA, č. 025UCM-4/2023) s názvom Riziká a príležitosti (online) vzdelávania v čase technologickej interferencie.

PhDr. Oľga Škvareninová, PhD. je odborná asistentka na Fakulte masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Predtým pôsobila na Inštitúte slavistiky Viedenskej univerzity vo Viedni a na Univerzite Komenského v Bratislave. Venuje sa jazyku médií, štylistike, rétorike, neverbálnej komunikácii a kritickému mysleniu. Jej profilové výskumy sú zamerané na reč tela, kultivovanosť vyjadrovania, verbálne mediálne manipulácie, argumentačné techniky.

ŠKVARENINOVÁ, O.: *Rečová komunikácia*. 3. vyd. Trnava, FMK UCM, 2014, 214 s.

ŠKVARENINOVÁ, O.: *Komunikácia s médiami a v médiách*. Trnava, FMK UCM, 2019, 124 s.

ŠKVARENINOVÁ, O.: Publicistický štýl v kontexte mediálnej lingvistiky. In: POPOVIČOVÁ SEDLÁČKOVÁ, Z. (Ed.): *Štýl – komunikácia – kultúra. K stému výročiu narodenia profesora Jozefa Mistrika (1921–2000)*. Bratislava, Univerzita Komenského, 2021, s. 117-126.

Adresa pracoviska: Katedra jazykovej komunikácie, Fakulta masmediálnej komunikácie, Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Námestie J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Slovenská republika

E-mail: olga.skvareninova@ucm.sk

LAS PERÍFRASIS TERMINATIVAS. CORRELACIONES TRADUCTOLÓGICAS ENTRE EL ESPAÑOL Y EL CHECO

JANA VESELÁ

**UNIVERSIDAD DE OSTRAVA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS ROMÁNICOS**

Terminative periphrasis. Translation correlations between Spanish and Czech

Abstract: The article presents the results of research on Spanish verbal periphrasis with infinitive, which are classified as aspectual phase terminative periphrasis. This synchronic contrastive study was aimed to collect stylistic devices that are usually used when translating these terminative periphrases into Czech. They were followed in six texts of literary functional style by Spanish and Latin American authors, which were published and subsequently published in Czech translation in the last three decades. Another aim was to find out whether system correspondence is used in the translation. It was found that structural parallelism was used in 75% of cases in the translation of the interruptive periphrasis «*dejar de + infinitive*». Other stylistic devices were, e.g. particles, adverbs, verb-nominal constructions and prefixed perfective verbs (with the prevalence of the prefix *do-* in the translation of the final phase periphrasis «*acabar de+ infinitivo*» and «*terminar de +infinitivo*»).

Keywords: verbal terminative periphrasis, verbal aspect, Aktionsart, translation correlations, Spanish, Czech, literary functional style, structural parallelism, stylistic devices

Las perífrasis terminativas. Correlaciones traductológicas entre el español y el checo. El artículo presenta los resultados de una investigación sobre las perífrasis verbales con infinitivo en español clasificadas como perífrasis aspectuales terminativas. Este estudio contrastivo sincrónico tuvo como objetivo recopilar los recursos estilísticos que se utilizan habitualmente al traducir estas perífrasis al checo. Se siguieron en seis textos de estilo literario funcional de autores españoles y latinoamericanos, que fueron publicados y posteriormente traducidos al checo en las últimas tres décadas. Otro objetivo fue determinar si se aprovecha la correspondencia sistémica en la traducción. Se encontró que el paralelismo estructural se utilizó en un 75% de los casos, en la traducción de la perífrasis de interrupción «*dejar de + infinitivo*». Otros recursos estilísticos son partículas, adverbios, construcciones verbo-nominales y verbos perfectivos prefijados con prevalencia del prefijo *do-* que sirvió de recurso principal para traducir las perífrasis de fase final «*acabar de+ infinitivo*» y «*terminar de +infinitivo*».

Palabras clave: perífrasis verbales terminativas, aspecto morfológico, aspecto léxico (carácter de la acción verbal), correlaciones traductológicas, español, checo, estilo funcional literario, paralelismo estructural, recursos estilísticos

Introducción

El presente estudio se dedica a la problemática de la traducción de las principales perífrasis verbales terminativas del español *al checo en textos de estilo funcional literario. Las perífrasis que nos interesan caben en la categoría de las perífrasis fasales por indicar el aspecto léxico de la acción agrupando las perífrasis de interrupción y las de fase final, todas conformadas por un verbo auxiliar de fase y el infinitivo del verbo pleno.* El objetivo de la investigación cuyos resultados pretendemos presentar ha sido indagar los mecanismos de la traducción al checo de cinco perífrasis verbales terminativas proporcionando así a los interesados por la traducción del español al checo (tanto a los traductores profesionales como a los adeptos a la profesión del traductor/la traductora) el inventario de los recursos legítimos para poder solucionar la traducción de dichas construcciones.

Las fuentes consultadas para la redacción de este artículo han sido, por un lado, las publicaciones que se dedican de manera profunda a las perífrasis verbales en el español actual (Alonso Morales 1991; Gómez Torrego 1999; 2002; RAE – ASALE 2010; Zavadil – Čermák 2010) y, por otro lado, se trataba de los trabajos que describen los recursos estilísticos usados en checo para expresar la fase final de una acción (Grepl et al. 1995; Karlík 2017; Karlík et al. 2012–2020).

Han sido el objeto de nuestro interés las siguientes perífrasis terminativas empleadas en el español actual (en orden alfabético): «*acabar de + infinitivo*», «*cesar de + infinitivo*», «*dejar de + infinitivo*», «*parar de + infinitivo*» y «*terminar de + infinitivo*» catalogadas así por las Academias (RAE – ASALE 2010). *Hemos buscado las correlaciones traductológicas existentes entre el español y el checo en el área de esta subcategoría de las perífrasis fasales con intención de comprobar hasta qué medida se realiza el paralelismo estructural, es decir si la construcción checa «*přestat/přestávat + infinitivo*» se emplea o no, y con qué frecuencia.* Además, queríamos saber qué otros recursos lingüísticos se explotan habitualmente en la traducción de dichas perífrasis.¹

1. Metodología

Hemos utilizado el método sincrónico-contrastivo partiendo del análisis de cinco perífrasis fasales terminativas y sus equivalentes aparecidos en la traducción al checo. Las hemos observado en seis textos de estilo funcional literario escritos por los autores hispanoamericanos y españoles y publicados entre 1990 y 2019. La lista de los textos analizados aparece al final de este artículo. Para nuestra investigación hemos aprovechado el corpus paralelo *InterCorp*, versión 15 del 11 de noviembre de 2022 disponible en WWW:

¹ Agradecemos en este lugar a Dominika Bursíková (Universidad de Ostrava, República Checa, curso académico 2023-2024) de haber colaborado en la creación del corpus de las perífrasis terminativas y sus equivalentes traductológicos.

intercorp.korpus.cz que forma parte del *Corpus Nacional Checo* (Čermák – Rosen 2022; Rosen et al. 2017).²

De acuerdo con los métodos empleados por la Lingüística Aplicada a la Traducción (Straková 2003) el punto de partida para nuestra investigación han sido las construcciones individuales que hemos comparado con sus equivalentes aparecidos en la traducción checa para cuantificar y clasificar luego las técnicas de su traducción. El traductor con capacitación lingüística se da cuenta de que las correlaciones traductológicas existentes entre dos lenguas tipológicamente afines se manifiestan necesariamente, por un lado, como correspondencias, es decir como paralelismo estructural (en ambas lenguas existen las mismas estructuras a nivel de unidades léxicas, categorías morfológicas o construcciones sintácticas) y que, por otro lado, hay diferencias, por ello en muchos casos hace falta realizar transformaciones léxico-semánticas, gramaticales o léxico-gramaticales de diferente tipo con el fin de compensarlas. Dándonos cuenta de que en la lengua meta —el checo— existe la construcción perifrástica con el verbo auxiliar de fase en forma perfectiva e imperfectiva «*přestat/přestávat* + infinitivo» equivalente a la perífrasis española «*dejar de* + infinitivo», nos interesaba saber si los traductores aprovechan o no este paralelismo estructural o si seleccionan otros recursos estilísticos.

Antes de presentar los resultados de nuestra investigación, vamos a esbozar la problemática de las perífrasis fasales, especialmente las terminativas interesándonos también por la existencia de los recursos en checo que sirvan para indicar esta fase de la acción o estadio.

2. Las perífrasis verbales de fase en el español actual

Coinciden la mayoría de los autores en que las perífrasis españolas como predicados verbales compuestos constan de dos verbos, uno auxiliar portador de las categorías gramaticales y otro pleno o principal en forma no personal. Alarcos Llorach (1994), por ejemplo, las concibe simplemente como una combinación de unidades que funcionan de la misma manera que un solo verbo. “Las **perífrasis verbales** siempre contienen dos significados: el del verbo principal y el aportado por el verbo auxiliar o por la propia perífrasis” (Gómez Torrego 2002: 194). Según el primer significado (por la forma) las perífrasis se clasifican en tres grupos: perífrasis de infinitivo, de gerundio y de participio mientras que el segundo significado las clasifica en dos grupos: las perífrasis referidas a la acción verbal y las perífrasis referidas a la modalidad. “En algunos casos puede presentarse un elemento de enlace entre esta forma y la auxiliar: este enlace es una preposición o la conjunción *que*. En este tipo de construcciones, al realizar la conversión pasiva e interrogativa, se produce una alteración exclusivamente sobre una de las dos bases que la constituyen, la auxiliada, mientras que la auxiliar no experimenta cambio alguno” (Alonso

² Es porqué no se numeran las páginas en las que están los ejemplos ilustrativos.

Morales 1991: 291). Pongamos las advertencias de las Academias que concluyen al respecto:

Con los esquemas perifrásticos se expresan en español un gran número de nociones temporales y aspectuales que otras lenguas expresan mediante perífrasis diferentes, o bien a través de partículas, morfemas verbales, adverbios u otros recursos (RAE – ASALE 2010: 536).

Es la aportación semántica del verbo auxiliar que permite dividir las perífrasis en modales y las tempoaspectuales. Las perífrasis modales están relacionadas con la actitud del hablante respecto de lo dicho (*deber*, *deber de*, *tener que*, *poder* + infinitivo, etc.). En cambio, las informaciones dadas por las perífrasis tempoaspectuales incumben más directamente al tiempo y/o al aspecto. En algunas predomina la noción de tiempo (*ir a*, *acabar de* (en presente e imperfecto de indicativo) + infinitivo) o de costumbre (*soler* + infinitivo) o repetición (*volver a* + infinitivo). La noción de aspecto léxico³ prevalece en las perífrasis tempoaspectuales llamadas *perífrasis de fase* (o *fasales*). Estas últimas señalan alguna fase o etapa del estadio de cosas que está designada por el grupo verbal formado por el infinitivo o el gerundio de un verbo pleno (principal) y sus complementos. Las podemos subclasificar en cuatro grupos: 1) las perífrasis de fase preparatoria o de inminencia: «*estar por* + infinitivo», «*estar para* + infinitivo» y «*estar a punto de* + infinitivo»; 2) las perífrasis de fase inicial o incoativas: «*comenzar a* + infinitivo», «*echarse a* + infinitivo», «*empezar a* + infinitivo» y «*ponerse a* + infinitivo», pero también caben en este grupo las perífrasis, tales como «*abrir(se) a* + infinitivo», «*arrancar(se) a* + infinitivo», «*entrar a* + infinitivo» y «*pegar(se) a* + infinitivo»; 3) las perífrasis cursivas «*estar* + gerundio», «*ir* + gerundio» y «*seguir* + gerundio» y 4) las perífrasis de fase final o terminativas: «*acabar de* + infinitivo» y «*terminar de* + infinitivo» que incluyen las perífrasis de interrupción: «*dejar de* + infinitivo», «*parar/cesar de* + infinitivo» (RAE – ASALE 2010: 536). Se suelen añadir a las perífrasis fasales las llamadas perífrasis escalares o seriales (p. ej. *empezar* + gerundio, *terminar* + gerundio, etc.) por su afinidad en cuanto al predominio del aspecto léxico que marcan situando la acción al comienzo de una serie de acciones.

2.1 Las perífrasis terminativas

Conforme a la concepción académica podemos dividir las perífrasis terminativas construidas con infinitivo en dos subclases: 1) las perífrasis *de interrupción* que marcan el paro de un estado de cosas antes de que llegue a su final y 2) en las perífrasis *de fase final* que señalan que un evento en transcurso llega a su fin. Así, se clasificarían como perífrasis de interrupción las construcciones «*dejar de* + infinitivo» y «*parar de* o *cesar de* + infinitivo»

³ El aspecto léxico “informa sobre la manera en que un evento se desarrolla u ocurre” (De Miguel 1999: 2979).

catalogándose como perífrasis de fase final «*acabar de + infinitivo*» y «*terminar de + infinitivo*» (RAE – ASALE 2010: 545).

Gómez Torrego, al caracterizar las perífrasis referidas a la acción verbal, distingue las de significado perfectivo (*acabar de, dejar de, llegar a + infinitivo* y *tener + participio*), las de significados incoativo o ingresivo (*ir a, estar para, estar a punto de, empezar a, ponerse a, echarse a, explotar (romper) a + infinitivo*), iterativo y frecuentativo (*soler, volver a + infinitivo*) y, por fin, las de significados durativo y progresivo (*estar, andar, seguir (continuar)* y *llevar + gerundio*) (Gómez Torrego 2002: 194–195). Según esta clasificación podemos decir que las perífrasis terminativas se construyen exclusivamente con el infinitivo y tienen el significado perfectivo. Zavadil y Čermák (2010) poniendo acento en la manera en que transcurre una acción verbal afirman que el carácter terminativo afecta a la acción en su fase final incluyendo significados cesativo, egresivo, conclusivo, finitivo y consumativo.

Gómez Torrego (1999: 3378) sugiere que la perífrasis «*acabar de + infinitivo*» tiene dos valores distintos. Uno es temporal de ‘anterioridad reciente’ lo que confirman, a su vez, las Academias y, por lo tanto, explican que se debe distinguir entre «*Acaba de salir* (anterioridad inmediata: ‘Salió hace poco tiempo’) y *Acabó de estudiar* (perífrasis de fase final: ‘Dio fin a ese proceso’)) (RAE – ASALE 2010: 546). El segundo valor de esta perífrasis es el valor aspectual perfectivo, es decir el de una acción acabada. Es la forma temporal afirmativa de presente y pretérito imperfecto de indicativo o el participio del verbo auxiliar *acabar* que dan a la perífrasis «*acabar de + infinitivo*» el valor temporal y no fasal. Tampoco se puede hablar de la fase final si las perífrasis con los auxiliares *acabar de* y *terminar de* están en forma negativa. Gómez Torrego (2002: 194) postula que en enunciados negativos, además de la terminación de una acción, las dos perífrasis sinónimas indican la indecisión en el sujeto.

La perífrasis «*terminar de + infinitivo*» es una de las perífrasis de fase final muy frecuentes siendo la perífrasis «*dejar de + infinitivo*» la muy usual y es la que presenta menos restricciones. En construcciones negativas puede perder su valor aspectual de interrupción, como se puede observar en la oración «*No dejó de sentir un alivio al pensar que el sueño había desaparecido*» (Mallea, *Bahía*) (RAE – ASALE 2010: 545), al contrario sirve para señalar la continuación. Según Gómez Torrego (1999: 3381), la perífrasis «*dejar de + infinitivo*» “es perfecta, pero designa la ‘interrupción’ de una acción que venía desarrollándose y que no llega a su fin” (Gómez Torrego 1999: 3381).

Por lo que respecta a las perífrasis con los auxiliares *parar de* y *cesar de*, según afirma Gómez Torrego (1999: 3382), ambas perífrasis se portan igualmente que la perífrasis «*dejar de + infinitivo*» pero tienen sus rasgos típicos. Concretamente, no adquieren los valores enfáticos y no aspectuales de «*dejar de + infinitivo*». Además, existen algunas limitaciones en la gama de los infinitivos con los que se pueden combinar y, es muy común también su empleo en construcciones negativas. Pongamos por caso, “*No para de llover*” o “*No*

para de insultarme” (Gómez Torrego 1999: 3382). La modalidad negativa manifestada en estas perífrasis las convierte, al igual que ocurre en «*no dejar de* + infinitivo», en perífrasis cursivas. Como hacen constar las Academias, la diferencia entre la perífrasis «*cesar de* + infinitivo» y «*parar de* + infinitivo» estriba tan solo en que la primera es más bien literaria y la segunda “no se combina con verbos de estado ni con sujetos pacientes” (RAE – ASALE 2010: 545).

3. Los recursos para indicar la fase final en checo

Las construcciones perifrásticas existentes en checo llamados «predicados compuestos» son predicados verbales que —a diferencia del español— se construyen exclusivamente con el infinitivo del verbo principal siendo su inventario más o menos restringido. Además del infinitivo del verbo pleno, constan de un verbo de significado incompleto. En checo son los verbos modales (*moci* ‘poder’, *muset* ‘deber’, etc.) o los verbos fasales (*začít* ‘empezar’, *přestat* ‘dejar de’, etc.). Los últimos se caracterizan por: 1) indicar por su propio contenido semántico la fase de los eventos (el comienzo y el fin respectivamente); 2) relacionarse tan solo con los infinitivos y 3) ser el infinitivo el portador del aspecto imperfectivo (Karlík et al. 2012–2020). Los verbos fasales en checo, por expresar por sí solos la Aktionsart (aspecto léxico en de Miguel (1999), carácter de la acción verbal en Zavadil y Čermák (2010)), se suelen denominar «verbos aspectuales». Karlík (2017) concluye diciendo que: “Los verbos de fase típicos son los verbos prefijados: *za-čít*, *pře-stat*”.

La categoría gramatical de aspecto morfológico en el verbo español se corresponde, en general, con la misma categoría en checo y otras lenguas eslavas basándose en la oposición perfectivo/ imperfectivo. Los recursos formales, sin embargo, son diferentes. En checo, admiten la forma perfectiva o imperfectiva casi todos los verbos incluso las formas infinitas, siendo los recursos de su expresión los prefijos y sufijos derivativos. Además, muchos prefijos conllevan valores secundarios de otra categoría, semánticamente afín a la de aspecto verbal. Se trata de la Aktionsart. Esta categoría abarca “la cualidad, la cantidad, la fase, etc. (puede superponerse al aspecto morfológico), p. ej. *letět* – *létat* – *doletět*” (Lotko 1999: 13). En español la situación es diferente. Según Zavadil y Čermák (2010: 313), los recursos morfológicos de la categoría de aspecto morfológico en el verbo español se compenetrán con los recursos temporales y modales; estos se aíslan de los recursos perifrásticos que sirven para expresar el aspecto léxico independizándose de ellos o pudiendo combinarse libremente con ellos. En checo, al contrario, el aspecto léxico crea serias limitaciones para el uso del aspecto perfectivo o imperfectivo. El aspecto durativo, por ejemplo, no es compatible con el aspecto perfectivo.

En checo, son los predicados compuestos con los verbos aspectuales que se encargan de expresar diferentes fases de la acción. La fase puede expresarse también mediante otros recursos lingüísticos (Grepel et al. 1995). El checo dispone de una sola construcción perifrástica conformada por las formas

verbales *přestat/přestávat* ('dejar') conjugadas y el infinitivo del verbo pleno; se trata de la perífrasis terminativa de interrupción: "*Přestalo pršet; Přestala mě bolet hlava; Přestaň být drzý*". En segundo lugar, la fase final de una acción o estadio se expresa también mediante determinados recursos morfológicos (morfemas derivativos), en particular el prefijo *do-*: "*Maminka už dovařila; A dojezdil jsi*". Y, por fin, para indicar esta fase se usan las construcciones: "*Skončil s hraním; Přestaň s tím provokováním; Nechal kouření; Zanechal studií*" en las que aparecen los verbos de interrupción o de fase final con los sustantivos deverbales o se usa la partícula *už* con el verbo en forma negativa, como en la oración "*Už nekouřím; Už neprší*" (Grepl et al. 1995: 512).

4. Resultados

Antes de proceder a los resultados del análisis de las traducciones checas de las perífrasis terminativas objetos de nuestra investigación (ordenadas ahora según su productividad) con los auxiliares: *dejar de* (A), *acabar de* (B), *terminar de* (C), *parar de* (D) y *cesar de* (E), vamos a presentar los datos acerca de su ocurrencia en nuestro corpus. En cuanto a la perífrasis «*acabar de + infinitivo*» nos consagramos tan solo a su valor aspectual, es porque excluimos las perífrasis afirmativas (B) en presente y pretérito imperfecto de indicativo, y también, sus formas negativas por ser su significado el de 'no lograr hacer algo'. Las perífrasis (A), (C), (D) y (E) en contextos negativos tampoco son el objeto de nuestro interés.

Tabla nº1 Frecuencia de las perífrasis terminativas

Perífrasis terminativas	Número de apariciones	%
A « <i>dejar de + infinitivo</i> »	59	65,56
B « <i>acabar de + infinitivo</i> »	19	21,11
C « <i>terminar de + infinitivo</i> »	12	13,33
D « <i>parar de + infinitivo</i> »	0	0
E « <i>cesar de + infinitivo</i> »	0	0
EN TOTAL	90	100

Es la perífrasis «*dejar de + infinitivo*» que aparece con la mayor frecuencia representando el 65,56% de los casos, seguida de la perífrasis «*acabar de + infinitivo*» (21,11%) y «*terminar de + infinitivo*» (13,33%). Las perífrasis «*parar de + infinitivo*» y «*cesar de + infinitivo*» no aparecen ni una sola vez en nuestro corpus en forma afirmativa. Todas las perífrasis construidas con los auxiliares (*no*) *acabar de*, (*no*) *cesar de*, (*no*) *dejar de*, (*no*) *parar de* y (*no*) *terminar de* han aparecido en los textos españoles 188 veces.

Ahora vamos a ejemplificar las traducciones de las tres perífrasis terminativas que hemos encontrado. Para mejor orientación ponemos en negrita la perífrasis española del texto origen (TO). En el texto meta (TM) subrayamos

su equivalente checo. Los títulos de las obras originales van en cursiva entre paréntesis precedidas de las letras iniciales de sus autores: Pedro Almodóvar (P. A.), Roberto Bolaño (R. B.), Javier Cercas (J. C.), Gabriel García Márquez (G. G. M.), Samanta Scheweblin (S. S.). Detrás de las oraciones traducidas al checo va entre paréntesis el nombre del traductor (Trad.).

4.1 A «*dejar de* + infinitivo»

La perífrasis «*dejar de* + infinitivo» es la perífrasis terminativa más frecuente apareciendo en los textos analizados 59 veces. Algunas de las soluciones traductológicas las aducimos en las oraciones (a) – (i) y luego las comentamos.

- a) TO: **Dejé de escribir** con claridad mis reseñas literarias. (R. B., *Nocturno de Chile*)
TM: Přestal jsem psát jasně a výstižně literární recenze. (Trad. Daniel Nemrava)
- b) TO: Algunas voces **dejan de gritar** para reírse. (S.S., *Pájaros en la boca y otros cuentos*)
TM: Křik některých hlasů utichne. (Trad. Dita Aguilera Grubnerová)
- c) TO: «Fue la certidumbre fulminante de que Dios **había dejado de ser**», dijo. (G. G. M., *Del amor y otros demonios*)
TM: „Naráz mě jako blesk zasáhla jistota, že Bůh už není“, řekl. (Trad. Vladimír Medek)

En (a) se utiliza el predicado compuesto *přestat* + infinitivo *psát* (= *escribir*) en el tiempo pasado de aspecto perfectivo. En (b) la traductora traslada la perífrasis «*dejan de gritar*» mediante la construcción verbo-nominal (*utichne křik*), compuesta por el verbo pleno solo en forma perfectiva construida con el prefijo *u-* (*utichne*) y el sustantivo deverbial *křik* (derivado del verbo *křičet*) que expresa la acción de ‘gritar’ al igual que en español (*grito*, sustantivo – *gritar*, verbo). En (c) el traductor emplea el predicado en forma del verbo pleno solo con la partícula *už* y la forma negativa del verbo.

- d) TO: Siempre había pensado que **dejar de creer** causaba una cicatriz imborrable en el lugar en que estuvo la fe, y que impedía a olvidarla. (G. G. M., *Del amor y otros demonios*)
TM: Vždycky byl přesvědčen, že ztratí-li někdo víru, zanechá mu to v místech, kde bývala, nesmazatelnou jizvu, která mu nedovolí na ni zapomenout. (Trad. Vladimír Medek)
- e) TO: **Dejé de fumar** hace hoy treinta y tres años, dos meses y diecisiete días. (G. G. M., *Memoria de mis putas tristes*)
TM: Naposledy jsem si zapálil před třiatřiceti roky, dvěma měsíci a šestnácti dny. (Trad. Blanka Stárková)

- f) TO: Sánchez Mazas **dejó de canturrear**. (R. B., *Nocturno de Chile*)
 TM: Sánchez Mazas zmlkl. (Trad. Daniel Nemrava)
- g) TO: **Había dejado de estudiar** casi de niño. (R. B., *Nocturno de Chile*)
 TM: Školy nechal málem ještě jako kluk. (Trad. Daniel Nemrava)
- h) TO: Cuando me acercaba al altar la mujer **dejó de escribir** y se volvió para irse. (R. B., *Nocturno de Chile*)
 TM: Jak jsem se blížil k oltáři, žena dopsala a obrátila se k odchodu. (Trad. Daniel Nemrava)
- i) TO: Gruner **deja de escuchar** los gritos desesperados de Gong que lo llaman. (S. S., *Pájaros en la boca*)
 TM: Gruner nevnímá zoufalé Gongovy výkřiky. (Trad. Dita Aguilera Grubnerová)

La solución traductológica de la (d) consiste en crear una oración subordinada adverbial de condición. La perífrasis «*dejar de creer*» cuyo auxiliar está en infinitivo no es el predicado sino el sujeto de la oración lo que permite al traductor realizar la descondensación en checo, es decir construir una oración subordinada sustantiva respecto de la primera y, subordinada adverbial de condición con respecto a la oración siguiente. En (e) se usa el adverbio *naposledy* ‘por (la) última vez’ (Dubský et al. 1996), junto con el verbo perfectivo con el prefijo *za-*. Otro prefijo perfectivo, *z-*, se hace valer en (f). La (i) se traduce mediante la forma negativa del verbo, *nevnímá* ‘(ya) no percibe’ que indica la terminación de un estado. Se trata al mismo tiempo de una traducción antonímica.

Tabla nº 3 Técnicas de traducción de la perífrasis «*dejar de + infinitivo*»

Los recursos	Número de aparición	%
Verbo de fase <i>přestat/přestávat</i> + infinitivo	44	74,57
Partícula <i>už ne</i>	4	6,77
Verbo solo negado	2	3,39
Prefijo verbal <i>z-</i>	2	3,39
Adverbio <i>naposledy</i>	1	1,69
Prefijo verbal <i>u-</i>	1	1,69
Prefijo verbal <i>do-</i>	1	1,69
Construcción « <i>nechat školy</i> »	1	1,69
Otras soluciones	3	5,07
EN TOTAL	59	100

La técnica más utilizada en la traducción de esta perífrasis ha sido el empleo de la estructura paralela existente en checo *přestat o přestávat* con el

infinitivo. Los traductores han usado otros recursos, p. ej. los prefijos verbales *z-*, *u-* y *do-*, el verbo solo negado, la partícula *už ne* u otras construcciones.

4.2. B «*acabar de + infinitivo*»

Ahora vamos a dar algunos ejemplos de las soluciones traductológicas de la perífrasis afirmativa «*acabar de + infinitivo*»:

- (a) TO: Delaura **acabó de comer** y se sentó en su poltrona habitual bajo las enredaderas en flor. (P. A., *Patty Diphusa y otros textos*)
TM: Delaura dojedl a pak se posadil do své obvyklé lenošky pod rozkvetlými liánami. (Trad. Anežka Charvátová)
- (b) TO: Cuando **acabó de pasar** el ángel me había puesto un cuchillo en la mano para que cortara el pudín. (G. G. M. *Memoria.de mis putas tristes*)
TM: Když anděl proletěl, kdosi mi do ruky vložil nůž, abych rozkrojil pudink. (Trad. Blanka Stárková)
- (c) TO: En fin, cuando nos cansamos de buscar (o cuando alguien nos lo ordenó) volvimos al santuario, **acabamos de recoger** las cosas y esa misma mañana nos fuimos. (R. B., *Nocturno de Chile*)
TM: Když nás nakonec to hledání unavilo, anebo nám někdo dal rozkaz, vrátili jsme se do kláštera, vzali svoje věci a ještě ten den dopoledne jsme odešli. (Trad. Daniel Nemrava)
- (d) TO: ...apaciguada el hambre, **acabó de resolverse**... (R. B., *Nocturno de Chile*)
TM: Jakmile utišil hlad, dospěl k rozhodnutí... (Trad. Daniel Nemrava)
- (e) TO: La monja peluquera **acabó de tundirle** los cabos del tamaño de media pulgada, como lo usaban las clarisas debajo del velo, y fue echándolos al fuego a medida que los cortaba. (G. G. M., *Del amor y otros demonios*)
TM: Nato jí jeptiška, která v klášteře dělala holičku, ostříhala zbytek vlasů až na délku půl palce, jak to nosily klarisky pod rouškou, a jak jí zůstávaly v ruce, přihazovala je na oheň. (Trad. Vladimír Medek)

En las traducciones (a–e) nos encontramos con los siguientes recursos explotados: el prefijo *do-* (a), *pro-* (c), *o-* (f), los grupos nominales «*zbytek/poslední zbytky + sustantivo*» y la construcción verbo-nominal «*dospěl k rozhodnutí*». El verbo *dospět* significa aquí ‘alcanzar algo’/llegar a la fase final, etc. (*Internetová jazyková příručka 2008–2025*); el sustantivo es deverbial y gracias a ello es capaz de mantener la predicación atenuándola un poco.

Tabla n°4 Técnicas de traducción de la perífrasis «*acabar de + infinitivo*»

Recursos utilizados	Número de aparición	%
Prefijo verbal <i>do-</i>	10	52,63
« <i>Zbytek/poslední zbytky</i> + sustantivo»	2	10,52
Verbo solo	1	5,26
Adverbio <i>úplně</i>	1	5,26
Grupo preposicional <i>do konce</i>	1	5,26
Prefijo verbal <i>pro-</i>	1	5,26
Prefijo verbal <i>za-</i>	1	5,26
Prefijo verbal <i>z-</i>	1	5,26
Construcción « <i>dospět k</i> + sustantivo»	1	5,26
EN TOTAL	19	100

En la tabla n° 4 vemos que las técnicas para traducir la perífrasis terminativa «*acabar de + infinitivo*» son también bastante variadas. Se hacen valer los verbos con los prefijos *do-*, *pro-*, *za-*, *z-* siendo el *do-* el más frecuente. Otras soluciones consisten en usar el verbo solo, la construcción «*dospět k + sustantivo*» o la expresión *do konce* definiéndose el significado del sustantivo *konec* como “el momento en que algo termina, el último período de tiempo, fase...” (*Internetová jazyková příručka 2008–2025*).

4.3 C «*Terminar de + infinitivo*»

La perífrasis «*terminar de + infinitivo*» es la tercera perífrasis terminativa más frecuente. En los textos analizados aparece 12 veces:

(a) TO: Rubí está con un ataque de nervios en casa de Antonio Alvarado, esperando que **termine de coserle** el modelo. (P. A., *Patty Diphusa y otros textos*)

TM: Rubí dostala nervový záchvat u Antonia Alvarada, když jí došival model. (Trad. Anežka Charvátová)

TO: Y Juan sigue esperando en el bar a que **termine de llover**. (P. A., *Patty Diphusa y otros textos*)

TM: A Juan dál čeká v parku, až přestane pršet. (Trad. Anežka Charvátová)

b) TO: Pero lo cierto es que tardé todavía algún tiempo en **terminar de reconstruir** la historia que quería contar... (R. B., *Nocturno de Chile*)

TM: Pravdou však je, že mi ještě nějaký čas trvalo, než jsem ten příběh, který jsem chtěl vyprávět, zrekonstruoval a... (Trad. Daniel Nemrava)

- c) TO: Cuando **terminó de preparar** el nescafé... (R. B., *Nocturno de Chile*)
 TM: Když kávu nalil... (Trad. Daniel Nemrava)
- d) TO: ...y cuando **hubo terminado de hablar**... (R. B., *Nocturno de Chile*)
 TM: ...a když skončil svou řeč... (Trad. Daniel Nemrava)

Las técnicas de traducción las recopilamos en la tabla nº 5.

Tabla nº 5 Técnicas de traducción de la perífrasis «terminar de + infinitivo»

Técnicas de traducción	Número de aparición	%
Prefijo verbal <i>do-</i>	5	41,66
Construcciones « <i>dokončit</i> / <i>skončit</i> / <i>skončit s</i> + sustantivo»	3	24,99
Verbo de fase « <i>přestat</i> + infinitivo»	1	8,33
Prefijo verbal <i>z-</i>	1	8,33
Prefijo verbal <i>na-</i>	1	8,33
Prefijo verbal <i>vy-</i>	1	8,33
EN TOTAL	12	100

Los traductores han utilizado sobre todo los prefijos verbales *do-*, *z-*, *na-* y *vy-* siendo el prefijo *do-* el más explotado. Después han recurrido al verbo solo o la construcción «*dokončit/skončit (s)* + sustantivo». Tan solo una vez esta perífrasis ha sido traducida con «*přestat* + infinitivo».

En la tabla que sigue exponemos la distribución de los recursos utilizados por los traductores para trasladar las tres perífrasis terminativas (A), (B) y (C) respectivamente. Van en negrita los números (%) que representan las soluciones traductológicas empleadas con prevalencia.

Tabla nº 6 Recursos utilizados en la traducción de las perífrasis terminativas

PERÍFRASIS	A. <i>dejar de</i> + infinitivo	B. <i>acabar de</i> + infinitivo	C. <i>terminar de</i> + infinitivo	
Recurso:				Aparece en:
Verbo de fase « <i>přestat/přestávat</i> + infinitivo»	74,57 %	0%	8,33%	A, C
Partícula <i>už ne</i>	6,77%	0%	0%	A

Verbo solo negado	3,39%	0%	0%	A
Prefijo verbal z-	3,39%	5,26%	8,33%	A, B, C
Adverbio <i>naposledy</i>	1,69%	0%	0%	A
Prefijo verbal u-	1,69%	0%	0%	A
Construcción « <i>nechat</i> + sustantivo»	1,69%	0%	0%	A
Prefijo verbal do-	1,69%	52,63%	41,26%	A, B, C
« <i>Zbytek/poslední zbytky</i> + sustantivo»	0%	10,52%	0%	B
Verbo solo afirmativo	0%	5,26%	0%	B
Adverbio <i>úplně</i>	0%	5,26%	0%	B
Grupo preposicional « <i>do konce</i> »	0%	5,26%	0%	B
Prefijo verbal za-	0%	5,26%	0%	B
Construcción « <i>dospět k</i> + sustantivo deverbal»	0%	5,26%	0%	B
Construcción « <i>dokončit/skončit/skončit s</i> + sustantivo deverbal»	0%	0%	24,99%	C
Prefijo verbal na-	0%	0%	8,33%	C
Prefijo verbal vy-	0%	0%	8,33%	C
Otras soluciones	5,07%	0%	0%	A
EN TOTAL %	100%	100%	100%	100%

En la traducción al checo de la perífrasis (A) el recurso más empleado ha sido la construcción gramatical «*přestat/přestávat* + infinitivo», paralela a la perífrasis española «*dejar de* + infinitivo». El mismo recurso lo encontramos utilizado también en la perífrasis (C), pero tan solo una vez. Para las perífrasis (B) y (C) es característico el uso del prefijo verbal *do-*. En las tres perífrasis se han usado los prefijos verbales: *do-* y *z-*. La traducción de algunas perífrasis se ha solucionado también a través de otros prefijos perfectivos (*na-*, *u-*, *vy-*, *za-*) o la partícula *už ne*, los adverbios *naposledy* y *úplně*, mediante las construcciones verbo-nominales checas «*dospět k* + sustantivo» cuyo significado sería ‘llegar/abocar a la conclusión de que’ (Dubský et al., 1996), «*dokončit/skončit/skončit s* + sustantivo» ‘acabar/terminar/concluir/completar/llevar a cabo...’ (Dubský et al. 1996) o «*nechat* + sustantivo» (solo en A) que significa ‘dejar algo’.

Conclusión

A modo de conclusión podemos constatar que en la traducción de las perífrasis terminativas entre las cuales destaca por su productividad la perífrasis de interrupción «*dejar de* + infinitivo» (59 ocurrencias), inciden los diferentes matices aspectuales por los que se caracterizan (interrupción o fin de una acción

o proceso). La perífrasis de interrupción (A) se ha traducido lo más a menudo por medio del predicado compuesto «*přestat/přestávat* + infinitivo», en concreto 44 veces (de los 90 casos), lo que representa el 74, 57% realizándose así en alto grado el paralelismo estructural existente entre el español y el checo. La traducción de las perífrasis de fase final sinónimas «*acabar de* + infinitivo» y «*terminar de* + infinitivo» no se ha hecho con este recurso, sino se ha usado con la mayor frecuencia el prefijo verbal *do-*. En las tres perífrasis se han empleado también otros medios, gramaticales y lexicales, lo que corrobora las afirmaciones de los lingüistas acerca de las diferencias en cuanto a la descripción del transcurso de una acción verbal en el español, lengua románica, y el checo, lengua eslava. Las traducciones mantienen el aspecto perfectivo de las perífrasis del texto origen. Las perífrasis con los auxiliares *cesar de* y *parar de* no han tenido lugar en los textos indagados, han ocurrido tan solo siete veces, y en contextos negativos.

Como equivalentes traductológicos de los tres tipos de las perífrasis se han aprovechado también otros prefijos verbales indicando la fase final, adverbios, partículas, expresiones relacionadas semánticamente con la fase final de una acción o estado y construcciones con los verbos que designan acciones llegadas a su fin. Después de confrontar los recursos encontrados en las traducciones checas de nuestro corpus con los recursos mencionados por Grepl et al. (1995), hemos llegado a la conclusión de que los traductores han usado en la mayoría de los casos los recursos citados por esos autores pero han explotado, a su vez, otros medios que les ofrece la lengua checa. Se han servido de los adverbios *naposledy*, *úplně* y las expresiones y construcciones capaces de marcar por sí solas la fase final, p. ej., «*až do konce*», «*zbytek/(poslední) zbytky* + sustantivo», «*dospět k* + sustantivo». Nos hemos encontrado con los prefijos perfectivos *na*, *pro-*, *u-*, *z-* y *za-*. Para expresar el aspecto léxico de las perífrasis terminativas a la hora de traducirlas al checo, dándose cuenta de las correspondencias y las diferencias existentes entre los dos sistemas, los traductores tienen a su disposición no solo la construcción sintáctica paralela que sirve para indicar la interrupción de una acción, sino también recursos muy variados como acabamos de mostrar en este artículo.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCOS LLORACH, E.: *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, 1994.

ALONSO MORALES, M. del Carmen: “Las perífrasis verbales en el español de la Prensa”. En: MONTESA PEYDRÓ, S. – GARRIDO MORAGA, A. (Coords.). *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula*. Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE, Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991. Málaga, UMA, 1993, pp. 291–298.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0289.pdf [09-04-2024].

- ČERMÁK, F. – ROSEN, A. (2012). “The case of InterCorp, a multilingual parallel corpus”. *International Journal of Corpus Linguistic*, Vol. 13, n^o. 3, pp. 411–427.
- DE MIGUEL, E.: “El aspecto léxico”. En: BOSQUE, I. – DEMONTE, V. (Dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, 1999, pp. 2977–3060.
- DUBSKÝ, J. et al.: *Velký česko-španělský slovník I. A – O*. Praha, Leda – Academia, 1996.
- DUBSKÝ, J. et al.: *Velký česko-španělský slovník II. P – Ž*. Praha, Leda – Academia, 1996.
- GÓMEZ TORREGO, L.: “Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo”. En: BOSQUE, I. – DEMONTE, V. (Dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, pp. 3324–3389.
- GÓMEZ TORREGO, L.: *Gramática didáctica del español*. 8.^a edición. Madrid, Ediciones SM, 2002.
- GREPL, M. – HLADKÁ, Z. – JELÍNEK, M. et al.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha, Lidové noviny, 1995.
- Internetová jazyková příručka* [online]. Praha, Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i., 2008–2025. <https://prirucka.ujc.cas.cz/> [12-04-2025].⁴
- KARLÍK, P.: “Fázové sloveso”. En: KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (Eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno, Masarykova univerzita, 2017. [https://www.czechency.org/slovník/FÁZOVÉ SLOVESO](https://www.czechency.org/slovník/FÁZOVÉ_SLOVESO) [02-05-2025].
- KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (Eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno, Masarykova univerzita, 2012–2020.
- LOTKO, E.: *Slovník lingvistických termínů pro filology*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 1999.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA – ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA: *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid, Espasa Libros, 2010.
- ROSEN, A. – VAVŘÍN, M. – ZASINA, A. J.: *Korpus InterCorp*, verze 15 z 11. 11. 2022. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha, 2017. <http://www.korpus.cz> [27-03-2025].
- STRAKOVÁ, V.: “Lingvistický pohled na problematiku překládání”. En: KUFNEROVÁ, V. – POLÁČKOVÁ, M. – POVEJŠIL, J. et al.: *Překládání a čeština*. Jinočany, H & H, 2003, pp. 11–19.
- ZAVADIL, B. – ČERMÁK, P.: *Mluvnice současné španělštiny. Lingvisticky interpretační přístup*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2010.

⁴ El trabajo utiliza datos proporcionados por la infraestructura de investigación LINDAT/CLARIAH-CZ (<https://lindat.cz>) apoyada por el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de la República Checa (proyecto n^o LM2023062).

Textos analizados:

- ALMODÓVAR, P.: *Patty Diphusa y otros textos*. Barcelona, Anagrama, 1991.
- ALMODÓVAR, P.: *Venuše záchodků*. Traducción de Anežka Charvátová. Praha, Garamond, 2004.
- BOLAÑO, R.: *Nocturno de Chile*. Barcelona, Editorial Anagrama, 2000.
- BOLAÑO, R.: *Chilské nokturno*. Traducción de Daniel Nemrava. Praha, Garamond, 2005.
- CERCAS, J.: *Soldados de Salamina*. Barcelona, Tusquets Editores, S. A, 2001.
- CERCAS, J.: *Vojáci od Salaminy*. Traducción de Blanka Stárková. Praha, Mladá Fronta, 2004.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G.: *Del amor y otros demonios*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1994.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G.: *O lásce a jiných běsech*. Traducción de Vladimír Medek. Praha, Hynek, 1997.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G.: *Memoria de mis putas tristes*. Grupo Editorial Norma – Mondadori, 2004
- GARCÍA MÁRQUEZ, G.: *Na paměť mým smutným courám*. Traducción de Blanka Stárková. Praha, Odeon, 2005.
- SCHEWEBLIN, S.: *Pájaros en la boca y otros cuentos*. Barcelona, Literatura Random House, 2017.
- SCHEWEBLIN, S.: *Ptáci v ústech*. Traducción de Dita Aguilera Grubnerová. Praha, Fra, 2013.

RESUMÉ

Studie se zabývá terminativními slovesnými perifrázemi ve španělštině a jejich českými překladovými ekvivalenty. Zkoumané perifráze patří k aspektuálním fázovým perifrázím tvořenými pomocným slovesem a infinitivem autosémantického slovesa, a sdružují jak ty, které označují přerušení děje (s pomocnými slovesy *dejar de*, *cesar de* a *parar de*), tak ty, které vyjadřují jeho závěrečnou fázi (se slovesy *acabar de* nebo *terminar de*). Existuje mezi nimi tedy aspektuální rozdíl. Pozornost byla soustředěna na kladné perifrastické konstrukce, protože v záporu mají terminativní perifráze jinou hodnotu, zejména jde o pokračování děje, nebo o jeho neukončenost. Porovnáním vybraných terminativních perifrází použitých v šesti současných španělských literárních textech s jejich českými překlady docházíme k závěru, že existující strukturní paralelismus mezi španělštinou a češtinou v podobě perifráze «*přestat/přestávat* + infinitiv» byl v překladu využit hlavně při překladu perifráze «*dejar de* + infinitiv», a to téměř v 75% případů, u perifrází s *acabar de* a *terminar de* byl hlavním prostředkem prefix *do-* (respektive 53% a 42% výskytů). Kromě toho byly využity i další stylistické prostředky, perfektivní prefixy, konstrukce verbo-nominální, adverbia, částice a výrazy označující závěrečnou fázi děje či stavu. Můžeme konstatovat, že i přes omezený počet slovesných perifrastických konstrukcí disponuje čeština bohatým rejstříkem stylistických prostředků, které tuto mezeru v systému při překladu kompenzují.

Mgr. Jana Veselá, Ph.D. působí jako odborná asistentka na katedře romanistiky Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Zaměřuje se na různé aspekty španělské lingvistiky, zejména pak na lingvistiku překladu.

VESELÁ, J.: *El elemento español SE y sus valores*. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010, 316 pp.

VESELÁ, J.: „El gerundio no perifrástico en el español actual y su traducción al checo“. *Philologia. Časopis Ústavu filologických štúdií Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave*, Vol. XXIII, No2 (2013), pp. 65-78.

VESELÁ, J.: „Traducción de las perífrasis verbales de fase inicial del español al checo“. *Romanistica Comeniana*. 2024(2), s. 55-76.

Adresa pracoviště: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, katedra romanistiky, Reální 5, 701 03 Ostrava

E-mail: jana.vesela@osu.cz

MARGINÁLIE
RECENZIE
INFORMACE



CARMEN CUÉLLAR LÁZARO: JAMES KRÜSS EN ESPAÑA. UN MUNDO DE FANTASÍA POR DESCUBRIR. PETER LANG, LENGUA, LITERATURA, TRADUCCIÓN (9). Berlin – Bruxelles – Chennai – Laussane – New York – Oxford, 2024

El texto se dedica a la figura y la obra de James Krüss (1926 – 1997), autor de literatura infantil en lengua alemana, que pasó gran parte de su vida (cuarenta años) en Gran Canaria. La importancia de este libro puede verse en varios niveles: rendir homenaje a uno de los autores de literatura infantil en lengua alemana más destacados, galardonado por varios premios internacionales, siendo el Hans Christian Andersen (1968) el más importante; la especificidad de su lenguaje; los problemas específicos de la traducción al español; la rigurosa metodología de la investigación; la bibliografía estructurada de su obra, que puede servir de modelo para otras obras de parecida orientación.

La estructura del libro responde por sus características a los aspectos antes mencionados: trata desde los datos biográficos hasta la recepción de la obra de James Krüss en España, pasando por las características específicas de su obra y lenguaje y los problemas que conllevan para la traducción, fenómeno que sobrepasa los aspectos que caracterizan los idiomas de trabajo en cuestión (alemán, español).

La biografía de James Krüss resulta ya en sí interesante: isleño de origen (nació y pasó su infancia en la isla de Helgoland), después vivió varias décadas en tierra firme¹, para pasar los últimos cuarenta años en otra isla, Gran Canaria, fenómeno que sin duda repercute en su obra. Carmen Cuéllar afirma: “tanto la integración en la respectiva historia contemporánea como la elección del lugar de vida y residencia dejan su huella en la obra de James Krüss. Sus novelas, cuentos, poemas y ensayos son fruto de sus vivencias, de su vida y están influenciados por su bibliografía” (p. 112).

Las características específicas del lenguaje de James Krüss representan otro aspecto estudiado en el libro. Se pone de relieve ante todo su capacidad de aprovechar el abecedario como fuente de inspiración, utilizado ante todo como fuente para experimentar con las rimas al principio de su carrera como escritor / poeta. No obstante, esta cuestión se patentiza también al analizar las traducciones de sus textos: dado que se trata de literatura infantil y juvenil, “es tarea del traductor situar a los jóvenes lectores y su comprensión del texto en el primer plano” (p. 89). Como ejemplo ilustrativo se toma la versión española del libro *Die Glücklichen Inseln hinter dem Winde* (1958), publicada bajo el título *Las Islas Felices detrás del Viento* (2002).

El aporte del libro *James Krüss en España. Un mundo de fantasía por descubrir puede verse en varios niveles*. Primero, como un estudio de caso de un escritor

¹ Interesante resulta la mención de la ciudad de Aussig (actualmente Ústí nad Labem, Chequia), donde vivió entre 1944 y 1945.

que desarrolla las actividades fuera de su entorno natal; segundo, como el análisis de la literatura infantil, sus características y los problemas de su traducción; tercero, como fuente de inspiración para los futuros investigadores tanto en el área de la literatura, poniendo énfasis en la literatura infantil y juvenil, como en su traducción, subrayando la rigurosa metodología aplicada en todo el estudio. La amplia y excelentemente estructurada bibliografía al final del libro puede servir no solo como punto de partida de los futuros investigadores de la obra de James Krüss, sino también como inspiración para los que desarrollen sus actividades en los estudios de literatura y traducción en general.

JANA KRÁLOVÁ

**ODEHNALOVÁ, L. A KOL: JINÉ TEXTY, JINÍ AUTOŘI.
[MEZI]PROSTORY SOUČASNÉ LITERATURY.**

**Nakladatelství Pavel Mervart, Červený Kostelec 2023, 180 s.,
ISBN 978-80-7465-628-6.**

Pozoruhodná kolektivní monografie s názvem *Jiné texty, jiní autoři. [Mezi]prostory současné literatury* je výsledkem práce v oblasti vědy, výzkumu, tvůrčí činnosti a dlouhodobého rozvoje PdF UHK (postdoktorská pracovní pozice) a byla financována ze zdrojů určených a poskytnutých za tímto účelem.

Tato zajímavá publikace je pestrou analýzou různých náhledů na žánrové rozhraní v současných literaturách se zaměřením na ruskou a současně rovněž ruský psanou, německou a českou literaturu.

Ve fundovaně napsané předmluvě s názvem *Přítomnost a budoucnost literatury (Několik vět úvodem)* její autor **Ivo Pospíšil** uvádí: „*Přítomná kolektivní monografie, jejímiž autory jsou relativně mladí badatelé právě v oblasti literatury, prezentuje určité stavy současné literatury, jakési sondy do často nepřehledné a neskladné a snad i pro mnohé nepochopitelné problematiky a nově strukturovaných hodnotových hierarchií...*“ (s. 12-13).

„*Zdálo by se, že tato rozmanitost, kterou tato monografie zachycuje vlastně jen fragmentárně na značném materiálovém rozpětí německé, ruské, české, slovenské, bělorusko-ruské literatury, dokládá na první pohled optimistickou vizi vývoje písemnictví, jež svoji krizi překonává novým vývojem rozvinutím dalších mohutností, spojováním s nečekanými postupy a druhy umění, s mapováním nově kultivovaných oblastí života, experimentováním a aplikací nových technologií. Na druhý pohled však už vyvolává otázky: Jaká bude role literatury v lidském životě, může literatura fungovat jako hodnotové, estetické a etické ukotvení v chaosu axiologických kritérií, v oné již zmíněné rozostřenosti a rozmanitosti, jak silná je návaznost na literární minulost? Zde již*

vznikají pochybnosti, ale to nemusí znamenat, že jsou zcela oprávněné: nabízí se teze o sporu o podobu literatury, její návaznost na minulost, o její funkci v životě člověka“ (s. 14-15).

Reprezentativní kniha je rozdělena na úvod, pět stěžejních kapitol, z nichž každá obsahuje několik podkapitol, a závěr. Součástí publikace je rovněž bibliografie, seznam ilustrací a medailónky o jednotlivých členech autorského kolektivu.

Autorkou první kapitoly s názvem *Žánrová specifika kronikových žánrů v současné ruské literatuře* je **Lenka Odehnalová**. Celá kapitola má tři podkapitoly: *Poetologické rysy románové kroniky*; *Románová kronika v perspektivě času*; *Tři příklady kronikového žánru v současné ruské literatuře*. Pojednání je věnováno žánru románové kroniky, jeho definici, žánrovým specifičností a rozvíjení ve slovanských literaturách se zaměřením na současnou ruskou literaturu. V jejím kontextu autorka zkoumá tři díla, v nichž je možné zřetelně identifikovat rysy románové kroniky: Jevgenij Vodolazkin *Letec* (2016, čes. 2018), Guzel Jachina *Zulejka otevírá oči* (2015, čes. 2017) a Ljudmila Ulická *Jákobův žebřík* (2015, čes. 2022).

Druhou kapitolu s názvem *Grafický román v německé literatuře po roce 2000* napsala **Naděžda Heinrichová** a rozděbila ji na tři podkapitoly: *Od komiksu po grafický román*; *Znaky grafického románu* a *Tematická rozmanitost v německém grafickém románu po roce 2000*. Pojednává se zde o grafickém románu jako o jednom ze žánrů komiksu. Vznikají nové publikace věnované tomuto žánru, konají se konference a výstavy. Popularita grafického románu je stále větší, čtenářský zájem o něj narůstá a řada nakladatelství tomuto zájmu vychází vstříc. Tato kapitola je provázena zajímavými ilustracemi.

Třetí část publikace, jejíž autorkou je **Jana Kostincová**, má název *Mezi fyzickým a virtuálním [světem {textem}]*. *Umělecké projekty Romana Osminkina a postdigitální {psaní}*. Tato část má tři podkapitoly: *Roman Osminkin, poetarij*; *Performovat utopické sny. Roman Osminkin a kolektiv Techno-Poetry*; *Přes hranice textu, těla, média. Autoetnografické texty Romana Osminkina*. Ve stati se uvádí: „Žánrově rozmanitá, provokativní, neustále obnovovaná tvorba Romana Osminkina patří nepochybně k nejzajímavějším textům, které lze v současné ruskojazyčné literatuře nalézt“ (s. 91).

Čtvrtá kapitola nese název **Tony Lashden o samotě a solidaritě** a jejím autorem je **Jaroslav Sommer**. Text je provázen několika působivými přílohami a je rozdělen do pěti podkapitol: *Queer-femme – identita – gender – sexualita – psaní*; *Tělesnost – nedostačující tělo – performativita – situovanost – jazyk utvářející identitu – vypořádání se s minulostí prostřednictvím psaní*; *Nedostačující jazyk – jazyk omezující tělo – terapie těla prostřednictvím jazyka – sociální sítě napravující tělo – texty měnící myšlení a chování*; *Budoucnost jako problém jazykový, ne tělesný*; *Jazyk je politika – text je aktivist_ka – autor_ka je aktivistka*.

Autorkou páté kapitoly s názvem *Fenomén fanfiction v českém prostředí* je Tereza Šmídová, která text doprovodila půvabnými přílohami a rozdělila ho na čtyři podkapitoly: *Bless the Child*; *Portrét pro Bradavice*; *Garry Poker*; *Shrnutí*. Hned v úvodu se píše: „V posledních letech se stal internet neodmyslitelnou součástí našich životů a jako takový proměnil nejen představy mnoha lidí o světě a obecně příležitostech, které nabízí, ale také vnímání kultury, umění a literatury včetně samotných definic těchto pojmů. Literatura už dávno není jen tištěnou knihou ... Internetová tvorba přirozeně proměňuje i podobu literatury ...“ (s. 119).

Po těchto pěti hlavních kapitolách následuje *Závěr* v českém a anglickém jazyce, *Bibliografie*, *Seznam ilustrací*, medailonky *O autorském kolektivu* a *Jmenný rejstřík*.

Posuzovaná multikulturní kolektivní monografie postihuje širokou paletu impulsů, které výše uvedená problematika nabízí a přispívá tak k jejímu hlubšímu pochopení a vícestrannému náhledu.

Publikované literárněvědné statě se ve své různorodosti odlišují jak pestrostí odborného a tematického zaměření, tak rovněž svou rozdílnou kvalitou a vypovídací hodnotou. Tato mnohoaspektová odborná kniha tak dává prostor pro vyjádření pluralitních názorů a úsudků z rozdílných zorných úhlů, pro předkládání a prezentaci různorodých směrů výzkumu a bádání.

Domnívám se rovněž, že předložená publikace je nepochybně podnětným příspěvkem k následným diskusím o výše zmíněné tematice a určitě by neměla uniknout pozornosti zejména odborné, ale i širší veřejnosti.

ZDEŇKA MATYUŠOVÁ

SCHACHERL, M.: DVANÁCT ZEYEROVSKÝCH ZASTAVENÍ.

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, České Budějovice, 2025, 174 s.

Nová publikace, jejímž autorem je Martin Schacherl, seznamuje především odbornou veřejnost s dílem Julia Zeyera – „*Kniha Dvanáct zeyerovských zastavení je výsledkem autorova trvalého zájmu o slovesné dílo Julia Zeyera, přirozeně navazuje na monografii Zeyer vypravěč – vybrané rysy stylu prozaických prací Julia Zeyera. Monografie vznikla využitím následujících autorových textů; konkrétní části již dříve publikovaných studií vytvořily výchozí materiál, který byl dále dotvářen a upravován dle jednotného koncepčního záměru knihy a zároveň byl doplněn o části zcela nové.*“

Předkládaná publikace obsahuje podkapitoly, v nichž autor představuje formou dílčích studií básníkovo literární dílo, dále se zaměřuje na základní znaky Zeyerova jazyka a stylu, na identifikaci jeho stylových dominant. Vzhledem k tématu zvolil metodu komparativní a matematické stylistiky, čímž

byl umožněn nový pohled na klasifikaci jazykového materiálu využitím statistiky, kvantifikace a komparace.

Po obsahové stránce či z hlediska struktury je tato kniha rozdělena do tří ústředních částí a čtrnácti kapitol, resp. tematických skupin, kterým předchází *Úvod*, v němž Martin Schacherl seznamuje čtenáře s konkrétním cílem předkládané odborné publikace. Dle autorovy bližší charakteristiky – materiál vybraných monografií daných oborových oblastí dokládá přítomnost či nepřítomnost zkoumaných jazykových jevů, prostředků, aspektů. Analýza je provedena s náležitou erudicí.

Obsahem první části (Perspektivy a syntézy) jsou dvě kapitoly pod názvem *Epický – lyrický Zeyer a K (formální) exkluzivně literárního jazyka Julia Zeyera*. První text se věnuje lyrickým prvkům v Zeyerově epickém a prozaickém díle. V následujícím textu se autor zabývá stylovými dominantami jeho literárního jazyka.

V následujícím oddílu monografie (Stylometrické analýzy) (kapitoly *Korpusy; Metodologie; Lineární délka věty(verb distance); Aktivita a deskriptivita textu; Slovní bohatství (entropie)* se tvůrce těchto studií věnuje metodologii výzkumu, zabývá se problematikou výběru a klasifikací a analýzou vytvořeného jazykového korpusu a měřením stylových dominant.

Do třetí části publikace (Specifika a aplikace) jsou zařazeny následující studie: *Věta a souvětí v (epické) poezii a próze Julia Zeyera; Věta a souvětí u J. Arbese, A. Jirásky, J. Zeyera; Vyšehrad. Vybrané rysy singulárního stylu historického eposu Julia Zeyera; Ctirad a Šárka; srovnávací analýza vybraných aspektů singulárních stylů historických eposů Jaroslava Vrchlického a Julia Zeyera; Tři legendy (pražská, toledská, slovenská) o krucifixu; Židovské motivy v díle Julia Zeyera a Zeyer v překladech; k přeložitelnosti autorského stylu Julia Zeyera do jiných národních jazyků*. Autor se v této části monografie zaměřuje na podrobný rozbor stylových charakteristik, pojednává o frekvenčních analýzách vybraných stylových indikátorů, zabývá se specifickými rysy autorských stylů.

Monografie *Dvanáct zeyerovských zastavení*, řečeno slovy Martina Schacherla, „představuje souhrn dosavadního výzkumu autora v oblasti Zeyerova autorského stylu a poskytuje závěry, které mohou sloužit jako základ pro další zkoumání prostředků jeho individuálního stylu ... se odlišuje důrazem na objektivizaci nabízených tvrzení a systematickou nabídkou validovaných závěrů ...“. Závěrem lze říci, že předkládaná publikace je velmi přínosná, především pro odbornou veřejnost, a to zejména pro bohemisty, neboť představuje solidní materiální bázi. Profitovat mohou taktéž zahraniční odborníci, součástí každé kapitoly je cizojazyčné resumé.

MILENA NOSKOVÁ

**SMOLÍKOVÁ, KLÁRA: MLUVÍME V BUBLINÁCH. PRACOVNÍ
LISTY PRO KOMIKSOVÉ TVOŘENÍ.
Pardubice: Plivníci, 2022, 62 s.**

Klára Smolíková vydala v roce 2022 ve spolupráci se čtveřicí ilustrátorů G. Plačkovou, M. Hanschildem, M. Dokoupilem a V. Svobodou publikaci plnou hravých úkolů určených pro rozvoj komiksové gramotnosti k použití na základních a středních školách. Materiály vznikly a byly ověřeny v praxi ve školách Středočeského kraje v rámci jedné z klíčových aktivit programu „Mluvíme v bublinách“ projektu KA2 – Rozvoj čtenářské gramotnosti, realizovaného Vzdělávacím institutem Středočeského kraje (VISK). Autorka oblíbených titulů např. *Zakousněte se do knihy: pracovní listy k rozvoji čtenářství* (2017), *Vstupte do literárního doupěte: pracovní listy pro tvořivé psaní a chytré čtení: pro rozvoj čtenářské gramotnosti pro 2. stupeň ZŠ a SŠ* (2018) a *Fantastické psaní: pracovní listy pro podporu čtenářské gramotnosti dětí staršího školního věku* (2021). Představuje soubor třiceti dvou pracovních listů, ve kterých provází čtenáře krok za krokem tentokrát komiksem. Na přebalu knihy se uvádí, že je titul vhodný pro využití na komiksových workshopech ve třídách, v knihovnách i volnočasových zařízeních, i pro individuální zájemce o komiks.

Úvodní část publikace je zaměřena na metodické pokyny pro práci s komiksem. Autorka vysvětluje, že 32 pracovních listů je rozděleno do sad po osmi kusech. Každou sadu dostal na starosti jiný kreslíř. Sady jsou záměrně označeny písmeny A-D. Pracovní listy je možné mezi sebou kombinovat podle cíle, kterého chceme dosáhnout (viz s. 4-6):

Sada A je určena předškolákům a prvňákům (listy nakreslila G. Plačková). Úkoly této sady byly vytvořeny s ohledem na skutečnost, že děti ještě neumějí číst a psát. Hravým způsobem seznámí děti se základními pravidly, aby komiksům lépe rozuměly a snáze se jim kreslily. Autorka doporučuje zvětšit formát obrázků na A3. Obrázky lze zalaminovat či nakopírovat na silnější papír a následně rozstříhat, příp. nalepit na dřevěné kostky. S komiksovými příhodami se dětští nečtenáři mohou cítit jako čtenáři-vnímají děj, vcítují se do postav a jejich emocí. Je potřeba, aby všechny děti ze skupiny příběh sledovaly – autorka doporučuje použít dataprojektor, mobilní skříňku MagicBox nebo interaktivní tabuli.

Sada B je směřována na mladší školáky na 1. stupni ZŠ. Listy nakreslil M. Hanschild. Dítě si přečte zadání a bude používat písmo při plnění úkolů. Sada pracovních listů vede žáky k debatě o komiksech a superhrdinech, představení výrazových prostředků komiksu i k vlastní tvorbě. Pokud malí čtenáři v textu tápou, obrázky je příběhem neustále vedou. Autorka uvádí, že „pro děti ve 3. a 4. třídě již není mnoho titulů tzv. prvního nebo druhého čtení, které by je bavily, a tak komiks může překlenout situaci, kdy se děti dostanou k dobrodružstvím, jaká znají z filmů nebo počítačových her“ (s. 5).

Sada C, zaměřená na starší školáky 2. stupně ZŠ, obsahuje listy nakreslené M. Dokoupilem. Zaměřují se více na doplňování textu než na dokreslení obrázku. Předpokládá se již základní vhléd do problematiky komiksů, listy umožňují otevřít další související témata. Pro některé končící ročníky lze použít listy Sady D, která je určena středoškolským studentům. U starších školáků je patrný značný propad ve čtenářství. Komiks lze vnímat jako jeden z možných motivačních nástrojů pro zlepšení čtenářství této věkové kategorie, např. prostřednictvím oblíbených japonských komiksů zvaných manga.

Jako výtvarník se poslední sady ujal V. Svoboda. Cílem pracovních listů není naučit studenty kreslit komiksy, nýbrž povzbudit je k vlastní scénářistické a výtvarné tvorbě. Autoři si stanovili za cíl „nahlédnout za oponu komiksového světa“ (s. 5). Vyplňování listů je chápáno jako aktivizační metoda; některé úkoly mohou studenti vyplňovat z listů určených pro skupinu C, aniž by to vnímali jako snadné nebo infantilní. Autorka vysvětluje, že tím, že komiks zprostředkovává informace, působí tak i na čtenářskou gramotnost a je jednou z dovedností spojujících se v gramotnost informační, kam patří i kritické čtení obrazů, tzv. vizuální gramotnost.

Přestože téměř všechna nakladatelství orientovaná na děti a mládež postupně do svých edičních plánů zahrnuje vydávání komiksů, tyto publikace nepatří mezi levné. Spisovatelka, scénářistka komiksů a lektorka K. Smolíková přichází s doporučením, aby veřejné či školní knihovny zajišťovaly dostatečnou nabídku komiksů pro jednotlivé věkové kategorie (s. 6).

HELENA ZBUDILOVÁ

**KAPOUNKOVÁ, KRISTÝNA: BAREVNÝ ROK. CELOROČNÍ
PROGRAM PRO MATEŘSKOU ŠKOLU.**

Praha: Grada, 2022, 184 s.

Publikace *Barevný rok* nakladatelství Grada rozšířila řadu pedagogických publikací, které byly vydány v roce 2022. Je primárně určena učitelům v mateřských školách, avšak své využití může najít při volnočasových aktivitách rodičů s dětmi, vychovatelů (pedagogů volného času) či knihovníků.

Publikace je rozdělena do deseti kapitol podle měsíců ve školním roce. Autorka ji nazývá *Barevný rok*. Podle ní je svět dětí plný barev, různých dobrodružství a touhy po nových zážitcích, a proto vytvořila barevné (různorodé) týdenní bloky pro práci s dětmi v rámci celého školního roku. Jejím cílem bylo děti přivést ke hře venku, k pobytu v přírodě a rozvíjet u nich prosociální chování (s. 7).

K. Kapounková pracuje jako učitelka v MŠ, zároveň působí v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež. V současnosti studuje na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Ve své publikaci prezentuje podrobné plány vytvořené na každý měsíc školního roku. Každý týden označuje příslušnou odpovídající barvou, které lze

přizpůsobit např. výzdobu ve třídě či oblečení dětí. U příprav na každý týden autorka odkazuje na konkrétní literární díla, s nimiž v rámci projektu pracuje. Tato doporučená literatura obohacuje možnosti, jak ke konkrétnímu tématu přistoupit. Autorka pokrývá své roční tematické spektrum zaměřené na těchto deset oblastí následujícími názvy: Indiáni, Lesní skřítky, Ježkování, Čertíci, Sněhuláci, Zimní olympiáda, Jarní probuzení, Týden Země, Piráti a Duhový týden. Např. u prvního tématu Indiáni zařazuje mezi pomůcky tyto knižní tituly: Z. Pospíšilová – *Týden mezi indiány*, L. Kupčík – *Velká indiánská kniha*, J. Ptáčková – *I jako Indiáni*, M. Stingl – *Ukradený totem*. Velký přínos spatřuji ve spektru využití celé řady děl literatury pro děti a práci s literárním textem. Jedná se o texty, jež pozitivně motivují děti ke čtenářství a přinášejí jim cenné poznatky a zkušenosti. Dalšími součástmi každé přípravy projektu jsou tematické básničky, tipy na přípravu prostředí a uvedení dětí do tématu, náměty k povídání v komunitním kruhu, postup pro přípravu jednotlivých výrobků a popis pohybových her a motivací. Autorka text doplňuje popisem pomůcek a metodického postupu.

U výtvarných činností je vždy popsán jeden společný výrobek, u pohybových her je zařazena alespoň jedna venkovní aktivita. Autorka také zařazuje různé inspirace z oblasti písni a tanců, aktivity rozvíjející předmatematické představy a na závěr každé kapitoly zařazuje další náměty k činnostem. V samotném závěru knihy jsou k dispozici i vzory diplomů. Autorka nabízí tedy širokou škálu všech možných aktivit, které postupně s dětmi v praxi vyzkoušela. V úvodu publikace lze nalézt vhodné doporučení, které se týká pravidelného fotografického záznamu z jednotlivých aktivit, který autorka pořizovala a na konci celého roku pak fotografie s dětmi využívala ke zpětnému pohledu na uplynulý školní rok.

K. Kapounková předložila užitečnou publikaci, která zahrnuje pro každý měsíc jeden *Barevný týden* plný různorodých neopakujících se tematických aktivit. Zpracování týdnů odpovídá všem oblastem Rámcového vzdělávacího programu. Publikace splňuje několik cílů: snaží se děti vzdělávat, podporovat jejich schopnosti, spolupráci v kolektivu a také je pobavit.

HELENA ZBUDILOVÁ

SMOLÍKOVÁ, KLÁRA: JAK SE VYZNAT V KNIHÁCH? DUBÁNKOVY PRACOVNÍ LISTY PRO MALÉ ČTENÁŘE A PISATELE.

Praha: Pasparta, 2023, 63 s.

Publikace souvisí s řadou knih věnovaných postavičkám dubánek a jejich dobrodružství. Celý „projekt“ dubánek odstartovala aktivita Svazu knihovníků a informačních pracovníků ČR (SKIP), který každý rok iniciuje vydání novinkové publikace pro začínající čtenáře. Tuto knihu dostávají malí čtenáři při pasování na čtenáře jako završení celoročního seznamování se s procesem čtení ve škole a s knihami v knihovně. Spisovatelka a lektorka čtenářské gramotnosti K.

Smolíková byla požádána, aby napsala v rámci této akce knihu – v roce 2022 vyšlo její dílo *Dubánek a tajný vzkaz*, které vypráví o zvědavém dubánkovi Borkovi, který putuje se svou kamarádkou lesem a pátrají po záhadných šipkách. Jak uvádí autorka v úvodu nové publikace, dubánci jsou mnohaletým fotografickým projektem P. Václavka, který panáčky ze žaludů původně vyrobil pro své děti. „Postupně však svými snímky vytvořil celý svět dubových lidiček a mě do něj pozval“ (viz úvodní slovo Dubánci a jejich knížky). Po zmíněné knize vznikla další pod názvem *Dubánek ve světě lidí* (opět s fotografiemi P. Václavka), která byla vydána v roce 2022. Líčí se v ní další tentokrát zimní Borkova dobrodružství. Další užitečné informace lze nalézt na webových stránkách dubanci.cz.

Předloženou publikaci *Jak se vyznat v knihách?* z roku 2023 opatřil ilustracemi M. Hanschild, s nímž autorka spolupracovala již na pracovních listech o komiksu *Mluvíme v bublinách*. Tentokrát dubánkové malým čtenářům vysvětlují, proč je třeba se zajímat o knihy. Dubánkové se chtějí o čtení a psaní dozvědět víc, proto se vydávají do světa, aby se setkali se čtenáři, spisovateli a seznámili se se všemi, kteří knihu připravují k vydání. S kamarádkou Lidkou a psem Žuldou např. navštíví knižní křest a knihkupectví.

Publikace je rozdělena do tří desítek témat – autorka postupně a přirozeně odvíjí základní informace, které by si děti ve vztahu ke čtení a psaní měly uvědomovat a aktivním hravým způsobem rozvíjí jejich dovednosti v dané oblasti. Začíná tématem Listy k přečtení (Není list jako list), Zanechat zprávu (Pošli zprávu dál), Zmizet knihu (Ponořit se do příběhu), Visačka na kliku (Nerušit! Čtu si), Čtení v přírodě (S knížkou od zimy do podzimu), Tiché kouty (Čtenářské doupě), Zrcadlení emocí (Příběhy a pocity), Dubánkové vyprávění (Příběh z mýdla, budíku a klíče), Duběňčino vyprávění (Příběh z vidličky, prstýnku a ořezávátko), Kniha jako objekt (Kdo tvoří knihy?), Křídla tvořivosti (Spisovatelé a jejich dětství), Kapesní scrabble (Hry se slovy), Brka a psací stroje (Čím spisovatelé píší?), Lidé z tiráže 1/2 (Co se děje s rukopisem? 1/2), Lidé z tiráže 2/2 (Co se děje s rukopisem? 2/2), Jak se fotí ilustrace? (Knižka s fotkami), Příběh o putování s Borkem (Šipkovaná s dubánkem), Příběh o putování s Lidkou (Šipkovaná s duběnkou), Knižní křest (Jak se kniha vítá), Vystřihovánky 1/2 (Slož si dubánky), Vystřihovánky 2/2 (Slož si dubánčí kamarády), Kde se knihy kupují? (Výloha knihkupectví), Staré knihy (Knihy z aktikvariátu), Co je knihovna? (Příliš mnoho knihoven), Dubánci zakládají knihovnu (Lesní knihovna), Jak se ke knížkám chovat? (Čtenáři z lesa), Jak to chodí v dětském oddělení? (Knihovna pro děti), Jak to chodí v oddělení pro dospělé? (Knihovna pro dospělé), Exlibris (Z mých knih) a Čtenáři a žaludy (Knižní znalci).

K. Smolíková vytvořila ke každému tématu podrobnou návodnou metodiku a pracovní list – každá z částí je prakticky umístěna na jednu stránku A4. Metodika obsahuje vždy dva úkoly pro děti, příp. doplňkový úkol či tip. Pracovní listy jsou přehledné a zábavné. Publikace obsahuje třicet černobílých kopírovatelných listů.

Materiál je určený pro žáky 1. stupně základních škol. Publikace přispívá k rozvoji dětského vztahu ke knihám a čtení i k podpoře a rozvoji čtenářské gramotnosti. Test je využitelný pro společné sdílení rodičů či prarodičů s dětmi, pro prostředí školní edukace, volnočasových zájmových činností v rámci čtenářských kroužků nebo klubů či aktivit organizovaných knihovníky.

HELENA ZBUDILOVÁ

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

