

# LINGUA VIVA

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

ROČNÍK XX/ 2024/ ČÍSLO 39

VYDAVATEL:  
KATEDRY JAZYKŮ PEDAGOGICKÉ FAKULTY JIHOČESKÉ UNIVERZITY  
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2024

# 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 RICHTEREK, 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, 2024

TISK: PROTISK, ČESKÉ BUDĚJOVICE

# OBSAH

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

## **STUDIE – ANGLICKÝ JAZYK**

JANA JAVORČÍKOVÁ, ALENA ŠTULAJTEROVÁ, RICHARD GRAMANICH STROMAJER (MATEJ BEL UNIVERSITY) IVANA PONDELÍKOVÁ (CYRIL AND METHODIUS UNIVERSITY) <i>POTENTIAL OF AI IN LITERARY ANALYSIS: COMPARISON OF AI AND UNIVERSITY UNDERGRADUATES' ANALYSIS OF A LITERARY TEXT</i> .....	9
---	---

## **STUDIE – ČESKÝ JAZYK**

IVANA ŠIMKOVÁ (PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY) <i>VÁZANÝ A NEVÁZANÝ VZOR PÍSMO VE ŠKOLSKÉ PRAXI</i> .....	25
---	----

## **STUDIE – NĚMECKÝ JAZYK**

BARBORA AL AJEILAT KOUSALOVÁ (PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT DER MASARYK-UNIVERSITÄT ) <i>VOKABELELERNSTRATEGIEN IN PARTNERARBEIT: BEDEUTUNGSERSCHLIEßUNG IM DaF-UNTERRICHT</i> .....	33
--	----

DALIBOR ZEMAN (UNIVERZITA KARLOVA, PEDAGOGICKÁ FAKULTA) <i>RAKOUSKÁ VARIETA NĚMČINY V OBLASTI IDIOMATIKY A SYNTAXE II (Areálové konvergenční tendence mezi rakouskou varietou němčiny a češtinou)</i> .....	48
---	----

## **RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY**

ZBUDILOVÁ, H.: KONVALINOVÁ, KATEŘINA: POVĚZ MI TO  
OBRÁZKEM. AKTIVITY PRO DĚTI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM  
JAZYKEM. Praha: Portál, 2021 ..... 65

ZBUDILOVÁ, H.: TRNČÁKOVÁ KUŽELOVÁ, VERONIKA:  
POLYPOHÁDKY, ANEB REALIZUJEME S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO  
VĚKU POLYTECHNICKOU VÝCHOVU. Praha: Infra, 2021 ..... 67

ZBUDILOVÁ, H.: VAVREČKA, LUKÁŠ; SMOLÍKOVÁ, KLÁRA: NEČTU!  
POSLOUCHÁM. PRŮVODCE BÁJEČNÝM SVĚTEM AUDIOKNIH.  
Praha: Euromedia Group, 2022 ..... 70

## 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 třicáté deváté vydání logicky navazuje na inovovanou specifickou strukturu předchozích čísel časopisu.

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

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

*Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ*

České Budějovice, říjen 2024



STUDIE







# POTENTIAL OF AI IN LITERARY ANALYSIS: COMPARISON OF AI AND UNIVERSITY UNDERGRADUATES' ANALYSIS OF A LITERARY TEXT

JANA JAVORČÍKOVÁ, ALENA ŠTULAJTEROVÁ, RICHARD  
GRAMANICH STROMAJER  
MATEJ BEL UNIVERSITY  
IVANA PONDELÍKOVÁ  
CYRIL AND METHODIUS UNIVERSITY

## POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LITERARY ANALYSIS: COMPARISON OF AI AND UNIVERSITY UNDERGRADUATES' ANALYSIS OF A LITERARY TEXT

**Abstract:** AI has enormous potential for the creation and analysis of texts, which opens great possibilities for its responsible use in education, including the teaching of arts and literature. In the present study, we focus on comparing the analysis of a literary text (a modern short story by a Canadian writer Margaret Atwood "There was Once", 1992) by 100 university students and AI, determining AI's potential (speed, analysis of large blocks of texts, and ability to identify and verify explicit information and also some implicit information, grasp the gist of the whole text) and limitations (inability to decode implicit information based on extensive parts of text, and expressing attitude to a specific text in a specific situation and inability to understand microtext-related aspects) and in the literary interpretation of a fiction text.

**Key words:** AI, explicit questions, implicit questions, literary analysis, reading comprehension, illucination

## POTENCIÁL UMĚLÉ INTELIGENCE V LITERÁRNÍ ANALÝZE: SROVNÁNÍ ANALÝZY LITERÁRNÍHO TEXTU UNIVERZITNÍMI STUDENTY A AI

**Abstrakt:** Umělá inteligence má obrovský potenciál pro tvorbu a analýzu textů, což otevírá velké možnosti pro její zodpovědné využití ve vzdělávání, včetně výuky umění a literatury. V této studii se zaměřujeme na porovnání analýzy literárního textu (moderní povídky kanadské spisovatelky Margaret Atwoodové Bylo nebylo) 100 vysokoškolskými studenty a AI, přičemž zjišťujeme potenciál AI (rychlost, analýza rozsáhlých bloků textů a schopnost identifikovat explicitní informace a některé implicitní informace, formulovat celkový význam textu) a omezení (neschopnost vyjádřit postoj ke konkrétnímu textu v konkrétní situaci a neschopnost porozumět implicitním aspektům souvisejícím s rozsáhlejšími bloky textu) a v literární interpretaci beletristického textu.

**Klíčová slova:** AI, explicitní otázky, implicitní otázky, literární analýza, čtení s porozuměním, ilucinance

AI, employing machine learning and natural language processing, has enormous potential for the creation and analysis of texts, which opens great possibilities for its responsible use in education, including the teaching of arts and literature. In the present study, we focus on comparing the analysis of a literary text (a modern short story by the Canadian writer Margaret Atwood "There was Once", 1992) by 100 university students and AI, determining AI's potential (speed, analysis of large blocks of texts, and ability to identify and verify explicit information and also some implicit information, grasp the gist of the whole text) and limitations (inability to decode implicit information based on extensive parts of text, and expressing attitude to a specific text in a specific situation and inability to understand microtext-related aspects) and in the literary interpretation of a fiction text.

AI and its potential still represent a new phenomenon, the effects of which on literary analysis need to be investigated. Studies related to AI and literary analysis either cover specific analyses of selected authors and works or focus on the general process of comprehension and the benefits of AI. One of the many recent post-2020 publications, 'What is ChatGPT doing...and why does it work' (2023), analyzes the processes and algorithms used in creating and encoding AI-generated texts, crediting AI for its speed and efficiency. Other types of articles (Bewersdorf, Zhai, Roberts, et al., 2023) attempt to analyze the overall contribution of AI in teaching and learning literature. For example, Jebaselvi, Moharaj, and Anitha (2024, pp. 55-58) recognize the following contributions of the use of AI in EFL:

- Speed: AI can produce results within a few seconds.
- Volume: AI can process large volumes of texts very quickly.
- Variety: AI can produce a variety of literature-related genres, such as reviews, essays, etc.
- Instant translation: Automated translations.
- Sentiment analysis: Algorithms can identify the emotional underpinnings of literary texts, including themes of love, hopelessness, or rebellion.
- Foretelling of story developments and alternative endings.
- Democratic access to literature: Enhancement of inclusivity and accessibility of literature.

Adding to this list, we also recognize AI's ability to assume assigned roles (e.g., imitate fictitious authors of texts, including various age, educational, and artistic levels) and its ability to improve and correct itself based on new data.

However, AI as a tool of literary analysis also has its limitations. It is confined to input data, and unlike humans, it cannot draw insights from real-life emotions and experiences. Moreover, when using mathematical algorithms to describe psychological and social phenomena, it is fallible, and its errors may accumulate. In the presented research, we aim to present the results of a literary analysis of a modern short story by Margaret Atwood ("There was Once,"

published in the collection of stories: "Good Bones," 1992), which mocks Western culture stereotypes and political correctness to the extent that the narrator is unable to tell the story, extensively employing figurative language and irony. The story was analyzed both by university students and AI (ChatGPT 3.5).

We will demonstrate that both educated humans and AI can identify explicit information and general parameters of the genre and narrative structure of the story. AI is more efficient than humans in identifying pre-formatted figures of speech, such as similes ("as good as...") and first lines ("There was once..."). However, it errs in identifying those aspects of artistic texts that require a complex understanding of a larger text unit, such as irony. Both humans and AI managed to grasp the overall meaning and implications of the story, a fact that may be attributed to the large corpus of texts and data on Margaret Atwood and her fiction entered into the ChatGPT databases. On the other hand, AI, with regards to its technical limitations, failed to evaluate the meaning of the text for its own benefit.<sup>1</sup>

## **1. Methodology of research: research corpus, procedure, and research tools**

The human research sample consists of 100 respondents, who, at the time of the experiment, were first-year students of two study programs: Teaching of Academic Subjects (51 respondents) and Translation and Interpreting (59 respondents) at the Department of English and American Studies at Matej Bel University in Slovakia. All respondents have Slovak as their mother tongue (L1) and English as their second language (L2). The respondents' ages ranged between 19 and 24 years, with an average age of 19.91 years. The length of English study varied from 7 to 17 years, with a mean length of 11.72 years. All respondents achieved a level of English proficiency of B2 CEFR or higher. None of the respondents had taken a professional reading course, and none suffered from any uncorrected visual impairments or other disorders affecting their reading performance.

The research procedure was based on the reading of an artistic text and testing reading comprehension through a set of questions. Respondents (1st-year university students) were instructed to read the text in English and answer 11 comprehension and reflexive questions. The same task was assigned to ChatGPT (version 3.5), and the numerical results of both experiments were compared.

Two research tools were utilized: a text (research tool no. 1) and a set of 11 comprehension questions (research tool no. 2). The selection of the text was based on prior stylistic analysis, which confirmed its classification as belonging

---

<sup>1</sup> This article is the outcome of the project KEGA 008UMB-4/2022 University Education as a gateway to thinking: integration of reading, academic and critical skills as a precondition to intellectual capital of universities and internationalisation of education.

to the literary style, with a few elements of colloquial style. The stylistic analysis identified several attributes of the literary text, including subjectivity, emotionality, expressiveness, relevance to a situation, and conversational devices used in the context of a situation. It also noted variability represented by the choice of expressive means, the transfer of meaning, the alternation of sequences of elements, functional disorderliness (disruption of syntactical means by various excursions), tendency to incompleteness, alternation of pace, unpredictability, and a balance between the aesthetic norm and the norm of the standard language. Additionally, as a text with elements of colloquial style, it exhibited subjectivity, situationality (reliance on setting, use of deictic expressions), expressiveness, and features of spontaneous and conversational discourse, confirming its status as a literary text.

The story was selected based on the following criteria:

1. Recognition of the author by student readers.
  2. Manageable genre of the text.
  3. Suitability of the text for the target reader.
  4. Expected unfamiliarity of the text to the reader.
  5. Presence of balanced scope of explicit, implicit, and figurative language in the text.
- 
1. Recognition of the author by student readers: Margaret Eleanor Atwood (b. 1939, Ottawa, Canada) is a renowned author and feminist. From 1961 to 2024, she authored numerous novels, particularly dystopias (such as "The Handmaid's Tale," 1985, and "The Testaments," 2019), short stories (e.g., "Old Babes in the Wood: Stories," 2023), books of essays ("Burning Questions: Essays and Occasional Pieces," 2004–2022), and 16 collections of poems (the latest, "Dearly," was published in 2020). She also explores other genres, such as opera libretto and non-fiction. While we assumed students might be familiar with the author and her most recognized works, they may not be aware of her short fiction, including the story "There was Once." (EB, 2024)
  2. Manageable genre of the text: "There was Once" is a parody of a traditional folk fairy tale, presented as a dialogue between the narrator and the interlocutor (listener), who objects to various cultural and ethnic stereotypes typical of folk fairy tales. These objections ultimately prevent the narrator from completing the story, imbuing it with satirical undertones. The text features familiar and predictable elements and clichés, such as the opening phrase "There was once..." and the presence of familiar characters (e.g., the pretty but poor young maiden, the evil sister). However, unlike traditional tales, it includes the character of the fictitious narratee (the listener), who possesses a distinct and critical voice.

3. Text suitability for the target reader: Text suitability reflects its length and CEFR level. The story comprises 604 words and 71 lines, organized into paragraphs and dialogue sections. In this regard, it resembles texts with which students are familiar from their high school studies and state leaving exams. Table 1 presents selected quantitative parameters of the text:

<b>Descriptor</b>	<b>No.</b>	<b>%</b>
Total no. of words	604	100
No. of isolated words	71	11.75
No. of repeated words	103	17.05
Average no. of words per sentence	11	
Total no. of sentences	38	
Total no. of signs	3651	
Total no. of syllables	496	
Total no. of monosyllabic words	266	44.04
Total no. of disyllabic words	127	21.03
Total no. of trisyllabic and longer words	103	17.05
Total no. of conjunctions	54	8.94

Tab. 1 Quantitative parameters of the text. Source: authors.

Text suitability: linguistic aspects: Based on the analysis of the text by suitability measurement tool (Mistriík, 1968), the selected text is appropriate for university freshmen B2 CEFR level (minimum accepted level at philological faculties in Slovakia). Most of the words in the text were at the B2 CEFR level, which corresponds to an intermediate level of English proficiency. However, there were some words and phrases above and below this level. For example, words like "passé," "socio-economically," "oppresses," "paternalistic," and "indeterminate descent" may be considered more advanced vocabulary, potentially beyond the B2 level. Conversely, simpler words like "poor," "good," "house," "forest," "suburbs," "money," "park," "sleep," "young," "change," and "middle-aged" are likely within the B2 level. Overall, the text contained a mix of vocabulary that was suitable for learners at or slightly above the B2 level.

4. Expected unfamiliarity of the text: Despite her worldwide popularity, Atwood has not yet entered the anglophone literary canon; thus, there is a low probability that respondents would be familiar with the selected story from their previous studies. As confirmed by respondents, none of the students had read the story before.

5. Presence of balanced scope of explicit, implicit, and figurative language in the text: The text had a logical narrative structure, yet it also employed implicit information (e.g. the type of narrator, the overall meaning, etc.), and a rich spectrum of figures of speech (such as similes, metaphors, hyperboles, verbal, and situational irony), figures of sound (including alliteration), and syntactic-semantic figures (such as inversion).

Research tool 2: A set of comprehension questions focused on reading as a complex set of skills and sub-skills (Alderson, 2005): The text was followed by 8 comprehension questions and 3 attitudinal or reflective questions. Based on the theory of reading as a complex of subskills (Alderson, 2005), the questions tested:

1. Identification of the prevalent form of the text (question 1: the story takes the form of a: monologue, dialogue...)
2. Identification of the form of the genre and previous knowledge (question 2: the text is a modern fairytale)
3. Comprehension of explicit information (question 3: The person thinks the girl cannot be poor because...)
4. Comprehension of implicit information (question 4: Which of these is NOT mentioned in the story...)
5. Overall understanding of the text (question 5: The story mocks...)
6. Legacy of the text, theme: (question 6: The text is important because...)
7. Interpretation of the meaning of the text for the narrator (question 7: The narrator of the story is...)
8. Sentiment analysis, logical thinking and previous information (question 8: The listener is bored with the story; The listener is a literary critic...)

Additionally, we were also interested whether the readers were interested in the text and found it useful for the area of their studies. We assumed students' intensive interest, as the text delves on the issue of traditional racial, ethnic, gender and other cultural stereotypes, as well as on excessive and ridiculous political correctness in modern world, thus, we take it as very important and useful for future teachers and translators (interpreters) who, both as individuals and professionals in their fields, will need to become aware of current political and social issues. Therefore, we expected the respondents to be interested in the topic of the story and find it useful for their studies and future career, i.e. to verbalize their attitudes, based on their individual experience and life situation. Their interest was measured by Likert scale (1 – 4) in questions 9, 10, and 11:

9. The ability to understand the meaning of the text for oneself (question 9: I find the text useful for my life and career)
10. Social aspects of the text: The ability to understand the meaning of the text for one's community (question 10: I find the text useful for my community)
11. Interest in the topic of the story: (question 11: I find the text interesting).

## 2. Research results

Table 2 shows overall reading comprehension results of university students and total score of AI (where relevant):

	<b>Respondents</b>	<b>AI</b>
Mean	7.1	9
Median (second quartile)	7	-
Modus	7	-
Standard deviation	1.47	-
Minimal	4	-
Maximal	10	-
First quartile	6	-
Third quartile	8	-

Tab. 2 Overall reading comprehension results of university students (humans) vs. AI.

Source: authors.

Alderson (2005) understood reading as a complex of skills and subskills. Table 3 shows graduates reading comprehension of individual questions:

<b>Type of question</b>	<b>AI: Correct (%)</b>	<b>Respondents: Correct (%)</b>
Q1 Prevalent form of the text	100	94
Q2 Genre	100	98
Q3 Explicit information	100	98
Q4 Implicit information	100	89
Q5 Overall meaning	100	70
Q6 Theme	100	68
Q7 Narrator	0	70
Q8 Sentiment, logical thinking and previous information	100	71

Tab. 3 Graduates reading comprehension per question.

Source: authors.

In addition to the conglomerate of skills, Alderson (2005) also stressed the social function of reading: the reader, during the process of reading, should be aware of the overall importance of the text for themselves and for his or her broad social context, peer group and community. Following these social and critical aspects of reading, we were also interested in readers' understanding of the meaning of the text for themselves, their well-being and community, as well as in their general interest in the text. These parameters were measured using Likert scale (1 – very useful, interesting; 2 – quite useful, interesting; 3 – not very useful, interesting, and 4 – uninteresting, useless).

Q9 examined understanding of the importance of the text for readers' life, Q10 the importance for the readers' future professional life and Q11 identified readers' interest in the text, evaluated by Likert scale as "1 – very useful, interesting" and "2 – quite useful, interesting", 3 – "not very useful, interesting" and 4 – "useless" or "uninteresting". Table 3 shows comparison of readers' view of the story as "useful for themselves, their personal development", "useful for their future professional life", and "interesting":

<b>Question no. and type</b>	<b>1-very useful, interesting no. of responses</b>	<b>2-quite useful, interesting</b>	<b>3-not very useful, interesting</b>	<b>4-useless, uninteresting</b>
<b>Q9 Usefulness of the text for the reader</b>	44	19	27	10
<b>Q10 Usefulness of the text for reader's community</b>	45	31	17	7
<b>Q11 Reader's interest in the text</b>	52	28	19	1

Tab. 4 Comparison of readers' attitudes to the text.

Source: authors.

AI was also requested to answer the same set of attitudinal questions to compare its potential to provide a verbalized answer. In response to how relevant is the story for itself (Q9), AI, quite expectedly, failed to provide personalized response: "As an AI language model, I don't have personal preferences or



feelings, so I don't find texts useful or not useful in the same way humans do. However, I can recognize the value of this text in several ways:

1. Analytical tool: it serves as a tool for analyzing societal norms, biases, and the process of storytelling. It prompts discussions about representation, censorship, and the impact of cultural shifts on narratives.
2. Educational resource: it can be used in educational settings to stimulate critical thinking and discussions around topics like gender, race, class, and the power dynamics inherent in storytelling.
3. Creative inspiration: Writers and artists might find inspiration in the text's satirical style and thought-provoking content, using it to inform their own creative work or spark new ideas.
4. Cultural commentary: It offers insight into contemporary cultural debates and attitudes, providing a snapshot of societal concerns and tensions at the time it was written.

In these ways, the text can be considered useful for generating discussion, fostering critical thinking, and providing commentary on societal issues." (ChatGPT, 2024)

In response to how is the story relevant for the readers' community, AI, provided quite a relevant set of responses, however, it also made up the missing information and potentially misinformed the reader (Q10): "This text definitely offers a satirical commentary on societal attitudes and biases, particularly regarding gender, socio-economic status, appearance, and ethnicity. It highlights how stories can be subjected to intense scrutiny and modification to fit contemporary sensibilities, often at the expense of the original narrative's integrity. In *our* (note by authors: AI here pretends to refer to a specific community) community, discussions around representation, stereotypes, and inclusivity are certainly important. Understanding and critiquing the ways in which stories are altered or censored to fit certain norms or expectations can help us recognize and challenge underlying prejudices. Ultimately, it prompts reflection on how we consume and interpret literature and media and encourages us to question the motives behind changes made to narratives." Again, as in Q9, AI was not able to relate to any specific situation (unlike student readers, who borrowed from their experience of gender, class, educational level, friendship, etc.). AI "illucinated" (expression, denoting fabrication of AI) on belonging to "our" society, again, without specific reference or allocation.

Finally, personal preferences represent an area where AI can only provide exclusively generalized responses, based on general societal norms, that do not relate to individual human experience: (Q11 AI response): "As an AI language model, I don't have personal opinions or feelings, so I don't find the text interesting or boring. However, I can acknowledge that the text presents an

engaging and thought-provoking exploration of societal norms and stereotypes through satire and irony, which some readers may find intriguing. Ultimately, whether the text is interesting or not depends on individual perspectives and interests." AI refers to "societal norms" and "stereotypes", without specifying them further ("Western" societal norms may be different from "Eastern", in terms of perception of individualism, collectivism, masculinity, or femininity; Hofstede, 2024). Thus, the AI responses cannot provide relevant personalized response, or replace human literary perception. What AI can provide, is "personalized" response tailored to a prescribed role, e.g. to a 1st year university undergraduate, future EFL teacher, living and studying in Slovakia. Here is AI's response on the meaning of the text for targeted group: "As a female first-year university student studying English with aspirations to become a teacher of English as a Foreign Language (EFL) in Slovakia in 2024, this text holds several potential meanings and implications for you:

1. Critical thinking and analysis: The text invites you to engage critically with literature and societal norms. It encourages you to question the way stories are told and how they reflect or challenge cultural biases and expectations.
2. Awareness of representation: It underscores the importance of representation in literature and media. As a future teacher of EFL, you'll need to be mindful of the stories you choose to teach and how they portray different genders, ethnicities, socio-economic backgrounds, and body types.
3. Cultural sensitivity: The text prompts you to consider the diverse cultural backgrounds of your future students and the importance of presenting a balanced and inclusive curriculum. It highlights the need to avoid perpetuating stereotypes and to celebrate diversity in your teaching materials.
4. Empowerment of voice: The dialogue in the text reflects the power dynamics involved in storytelling and the importance of amplifying marginalized voices. As a teacher, you have the opportunity to empower your students to share their own stories and perspectives, fostering a more inclusive and equitable learning environment.
5. Adaptability and flexibility: The text demonstrates the fluidity of storytelling and the necessity of adapting narratives to suit changing societal values and norms. As an educator, you'll need to be adaptable and open to revising your teaching approaches to meet the needs of your students and the evolving cultural landscape. AI concludes: "Overall, this text encourages you to approach your studies and future career with a critical and reflective mindset, emphasizing the importance of

inclusivity, cultural sensitivity, and empowerment in your teaching practice."

Although many of these observations may be generally applicable to many 1st year students, they are not supported by any specific human experience. Students, however, could take them as "conversation openers" or "lists of potential alternatives", stimulating further discussion and personal responses, and cultivating meta-cognitive skills (Hanesová, 2014, p. 34-36). As such, AI undoubtedly has great potential in modern teaching.

### **3. Research outcomes and discussion**

Reading competence and literary competence is a desired skill in correct processing of texts, including literary texts (Lenčová, 2008, p. 17). In reading comprehension, AI (90% correct answers) outscored the corpus of 100 student readers (71% mean correct answers). AI was able to recognize structural aspects of the text (genre, narrative structure), find explicit information and verify some implicit information, grasp the theme and overall meaning, as well as apply logical operations and build on previous information gathered. AI operates well on the level of identification of words (each semantic "word" represents a token with a given number, Wolfram, 2023, p. 39), which helps it not only to recognize individual semantic words and phrases, but also to identify concepts (defined as collections of related numbers) very effectively. However, AI was not able to correctly identify the narrator (his or her gender was not stated, but could be identified as male from the following lines:

*We all know what those twisted, repressed, middle-aged men are like-*  
– *"Hey, just a minute! I'm a middle-aged-"* (Atwood, 1992).

This limitation of AI is also stressed by Yang, Wang, and Wang (*Reimagining Literary Analysis: Utilizing Artificial Intelligence to Classify Modernist French Poetry*, 2024), who confirm their observation of processes that enter algorithms in AI-literary analysis of nonlinear lyric texts and poems.

The gender of the narrator is never directly mentioned, whereas the narrator uses many "tokens", related to womanhood; thus, AI incorrectly identifies the narrator as a woman (question 7). On the other hand, the second character in the story, to whom the story is told, constantly contradicting the narrator, has many attributes, that indirectly point out s/he might identify with a woman: talkativeness, defending women against the men, sensitivity to details, and many others. It gives AI enough "tokens" to identify the correct answer.

## Conclusion

The research presented hereby demonstrated, by comparison, several limitations and potential of AI literary interpretation and analysis. We selected relevant aspects of Jebaselvi, Moharaj, and Anitha's list (2024, pp. 55-58) of AI benefits and added our own:

### Benefits of AI in literary analysis:

1. Speed and volume of analyzed material: AI can produce results within a few seconds: compared with students (average reading speed in the reading assignment was 103 wpm), compared to AI, producing results within seconds.
2. Accuracy: AI reached overall 90% accuracy, compared with students' 71% mean accuracy (see Tab. 3). AI only failed to recognize the narrator of the story, as this cognitive operation required more advanced analysis of the text and synthesis of relevant parts.
3. Identification of missing information: In Q 4, AI was, by comparative quantitative analysis, very effectively able to identify information not stated in the text.
4. Sentiment analysis: In contrast with popular misconceptions (Bewersdorf, Zhai, Roberts et al., 2023), AI was able to identify and analyze sentiment, and even assume emotions of the reader (question 8) to exclude one of the options (The listener is bored with the story). Numerous textual references to sentiment made this advanced operation possible.
5. Logical thinking, combining previous knowledge of the topic: AI gains information and experience via machine learning. In order to correctly identify the listener of the story (character and interlocutor number two), it needed to analyze whether his/her replies match with those a literary critic, feminist, and a child would ask. Based on its set of data, attributed to discourse of these two groups of people, AI correctly eliminated two options and identified "feminist" replies (e.g. "...I think we can cut the beautiful, don't you? Women these days have to deal with too many intimidating physical role models...") as most appropriate. However, it failed to identify the gender of the narrator (most likely male), as it was not explicitly stated in the text and only one unfinished line indicated it.
6. Identification of explicit and some implicit information: AI correctly identified explicit and some implicit information, in cases the information was based on text clues. For example, in Q2, AI correctly identified the genre (modern fairy tale), based on text cue: "There was once a poor girl, as beautiful as she was good, who lived with her wicked stepmother in a house in the forest.", a typical opening line of traditional fairy tales. AI was also able to combine this information with

the rest of the text, quite untypical for folk fairy tales (e.g. the interlocutor perpetually interrupting the narrator, adding to the story).

7. Diversity of text implications: In spite of the fact AI cannot provide personalized answers, it was able to provide a spectrum of general implications of the text and their potential meanings for the readers. AI was also able to structure these implications into broader categories, such as implications for critical thinking and analysis, implications for cultural sensitivity, etc.

#### Limitations of AI in literary analysis in literary analysis:

1. Limited ability to process implicit information: Although AI correctly identified to four implicit questions (Q2, 4, 5, and 6), AI's limitations lie in analysis of larger segments of texts with implied meaning and synthesizing from them (e.g. to identify the narrator of the literary text). AI failed to correctly identify the narrator who was not explicitly stated in the text, in spite of the text-based clue (indicated by incomplete utterance). AI incorrectly assumed, with regards to the number of feminism-inspired objections to the traditional folk fairy tale narrative, the narrator is a woman.
2. Inability to relate to the outside world and to provide personalized answers: Although AI can adopt assumed roles, it only draws from its databasis of information and never can relate to the authentic situation of the reader of the artistic text.
3. Failure to provide social aspects of reading and expression attitudes to the literary text: The field where AI cannot compete with humans is the area of attitudes. AI could only provide pre-formatted general responses to the requests. In attempt to provide most desired answer, AI may even mislead the user and "illucinate" (for example, pretend to be a legitimate part of "our" society and refer to it as its member).

As experts (Šipošová, 2021, p. 100) point out, AI and its use in EFL teaching of reading comprehension and literary analysis may evoke many misconceptions. It is important to understand, in literary analysis, AI does not work like human brain. In spite it may reach satisfactory results in reading comprehension and in some interpretative aspects of the literary text based on quantitative analysis of topic-related concepts, it has limited emotional understanding and cannot produce answers relevant for the situation and the process of reading. AI certainly has potential for analysis of literary texts and exceeds human reading capabilities in speed and volume, however, it may err in

more advanced cognitive and analytical operations, related to experience-based perception of artistic texts.

## BIBLIOGRAPHY

- ATWOOD, M.: There was Once. In *Good Bones*, 1992. 160 p.
- BEWERSDORFF, A – ZHAI, X. – ROBERTS, J. – NERDEL, C.: "Myths, mis- and preconceptions of artificial intelligence: A review of the literature". *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 2023, pp. 100-143, ISSN 2666-920X, <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100143>.
- ALDERSON, J. CH.: *Assessing Reading*. Cambridge, Cambridge University Press, 2005, 398 pp.
- CEFR. 2023.: *CEFR 3.3 – Global Scale*. In <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale> Accessed 2-4-2024.
- EB.: Encyclopedia Britannica: Margaret Atwood, 2024, In <https://www.britannica.com/biography/Margaret-Atwood>. Accessed 2-4-2024.
- HANESOVÁ, D.: "Development of critical and creative thinking skills in CLIL". In *JoLaCE : journal of language and cultural education*, 2, N° 2, 2014, pp. 33-51.
- HOFSTEDE, G.: The Culture Compass, 2024, In <https://www.hofstede-insights.com/solutions/the-culture-compass> Accessed 2-1-2024.
- JEBASELVI, E. E. – MOHARAJ, K. – ANITHA, T.: "The Rise of AI in English Language and Literature". *Shanlax International Journal of English*, 12, N° 2, 2024, pp. 53-58.
- LENČOVÁ, I.: *Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica, UMB, 2008, 200 p.
- MISTRÍK, J.: "Meranie zrozumiteľnosti prehovoru." *Slovenská reč*, 33, N° 3, 1968, pp. 171-178.
- WOLFRAM, S.: *What is chatGPT doing...and why does it work?* New York, Wolfram Media, 2023. 103 p.
- ŠIPOŠOVÁ, M.: *Pedagogické myslenie učiteľa cudzieho jazyka v teórii a praxi*. Bratislava, Iris, 2021, 183 p.
- YANG, L. – WANG G. – WANG, H.: "Reimagining Literary Analysis: Utilizing Artificial Intelligence to Classify Modernist French Poetry". *Information*, 15, N° 2, 70, 2024, pp. 55-58.

## RESUMÉ

Umělá inteligence (AI) má obrovský potenciál pro tvorbu a analýzu textů, což otevírá velké možnosti pro její zodpovědné využití ve vzdělávání,

včetně výuky umění a literatury. V této studii se zaměřujeme na porovnání analýzy literárního textu (moderní povídky kanadské spisovatelky Margaret Atwoodové *Bylo nebylo*, 1992), realizovanou 100 vysokoškolskými studenty a umělou inteligencí (AI, ChatGPT 3.5), přičemž zjišťujeme potenciál a omezení AI při literární interpretaci beletristického textu.

**doc. PaedDr. Jana Javorčíková, PhD.** - lektorka, autorka, překladatelka, profesorka na Univerzitě M. Bela (Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky) v Banské Bystrici; působila též na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského (Katedra anglického jazyka a literatury). Specializuje se na anglofonní kulturu a literaturu a otázky akademického a kritického čtení v L2 (*Explorations in American Studies*, 2019; *Thinking about Literature*, 2017; *A Compendium of English Literature*, 2017).

Adresa pracoviště:

Matej Bel University

Faculty of Arts, Department of English and American Studies

Tajovského 40

975 90 Banská Bystrica, Slovakia

E-mail: jana.javorcikova(at)umb.sk

**Ivana Pondelíková, PhD.** - odborná asistentka na Katedře anglistiky a amerikanistiky Univerzity Cyrila a Metoda v Trnavě, Slovensko. Odborně se věnuje otázkám technologií v humanitních studiích. Na toto téma publikovala početné učebnice a monografie (*Blended Learning*, 2021).

Cyril and Methodius University, UCM

Faculty of Arts

Faculty of Arts, Department of English and American Studies

Námestie Jozefa Herdu 577/2, 917 01 Trnava, Slovakia

E-mail: ivana.pondelikova(at)ucm.sk

**PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.** - odborná asistentka na Univerzitě M. Bela (Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky) v Banské Bystrici, Slovensko. Specializuje se na stylistickou analýzu textu. V oboru publikovala monografie, univerzitní učebnice a odborné články (*Selected Chapters on English Lexical Semantics*, 2014).

Matej Bel University

Faculty of Arts

Tajovského 40

975 90 Banská Bystrica, Slovakia

E-mail: alena.stulajterova(at)umb.sk

**Richard Grammanich Stromajer, PhD.** - kandidát na Univerzitě M. Bela (Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky) v Banské Bystrici. Zaměřuje se na oblast sémantiky a pochopení významu textu, specificky na

významové modifikátory v politickém diskurzu. Publikoval studii *Semiotic analysis of public political space: euphemisms, dysphemisms and hyperboles as tools of political manipulation* (2023).

Matej Bel University

Faculty of Arts

Tajovského 40

975 90 Banská Bystrica, Slovakia

E-mail: richard.stromajer(at)umb.sk



# VÁZANÝ A NEVÁZANÝ VZOR PÍSMO VE ŠKOLSKÉ PRAXI

IVANA ŠIMKOVÁ  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY

## BOUND AND UNBOUND HANDWRITING IN SCHOOL PRACTICE

**Abstract:** The paper focuses on the possibilities of teaching beginning writing in primary school, touching not only on methods of the traditional approach to writing, but also on methods that can support inclusive education. Unlike in some other countries, the Czech curriculum does not precisely define teaching methods; teachers are given the choice of using bound or unbound writing to teach writing.

**Key words:** methods of initial writing, Czech primary school, bound writing pattern, unbound writing pattern

**Abstrakt:** Příspěvek je věnován možnostem výuky počátečního psaní v primární škole, dotýká se nejen metod tradičního přístupu ke psaní, ale také metod, které mohou podpořit inkluzivní vzdělávání. Na rozdíl od některých jiných zemí, nejsou v českém kurikulu přesně definovány výukové metody, učitelům je dána možnost volby užití vázaného či nevázaného písma, které budou při vyučování psaní využívat.

**Klíčová slova:** metody počátečního psaní, česká primární škola, vázaný vzor písma, nevázaný vzor písma

## Úvod

Možnost, že psaní na klávesnici nahradí ruční psaní, vyvolává v době rostoucí technologické vyspělosti otázky o budoucí užitečnosti ručního psaní. S digitalizací a rozvojem technologií je psaní spíše dovednost okrajová, krásné a úpravné psaní již dnes patří minulosti. Lidé dnes komunikují většinou prostřednictvím elektronických zařízení a psaní rukou upadá do pozadí, protože mají k dispozici klávesnici, která je rychlejší a efektivnější než ruční psaní. Psaní na klávesnici se však často provádí automaticky a není tak intenzivně spojeno s různými oblastmi mozku. To může vést k menšímu zapamatování informací a obtížnější kreativě.

Psaní rukou má tak své stále místo. Je to dovednost, která je důležitá při vyplňování formulářů, psaní poznámek, podepisování dokumentů apod. V dnešní době je sice podstatné umět pracovat s počítačem, ale základní dovednosti a schopnosti nejsou o nic méně důležité.

Jedním ze stěžejních cílů 1. ročníku základní školy je osvojit si písmo jako základní nástroj gramotnosti a jako prostředek vyjadřovací, dorozumívací a komunikativní. Předpokladem pro splnění tohoto cíle je

automatizace psacího pohybu, s čímž úzce souvisí i schopnost psát čitelně, úhledně a přiměřeně rychle za pomoci zrakové a pohybové kontroly. Dítě tak získává dovednost, jejíž zvládnutí podmiňuje jeho další úspěšnou učební činnost ve všech ostatních předmětech. Proto je nutné věnovat nácviku této dovednosti již od 1. ročníku mimořádnou pozornost. V moderním pojetí výuky počátečního psaní se zdůrazňuje čitelnost před dokonalostí formy. Dítě by mělo v zásadě ovládnout tvary písmen a vyjádřit písmem myšlenku. Podporujeme děti v tom, aby si zachovaly správnou techniku psaní a zároveň psaly rychleji. Řada dětí „kolabuje“ na tom, že ve vyšších ročnících píše pomalu, protože písmenka „malují“ jako v první třídě. Když se snaží psát podle tempa učitele, píše ošklivě nebo dělají více chyb. Dítě by se nemělo bát udělat chybu. Mělo by mít možnost ji co nejúpravněji opravit/vymazat a nahradit správnou verzí. Důležité je, aby dítě nebylo potrestáno za své chyby špatnou známkou, ale aby se mu poskytla pomoc a podpora při opravě. Tímto způsobem se dítě učí z chyb a zlepšuje se.

V současné době se žáci v 1. ročníku učí psát buď vázanou latinkou (spojitým písmem) nebo nevázaným písmem (nespojitém), realizovaným různými variantami samotného typu nevázaného písma. V obou případech se jedná o písmo psací. Výběr mezi vázanou latinkou a nevázaným písmem záleží na školním plánu a rozhodnutí učitele. Každá z těchto forem psaní má své výhody i nevýhody a je důležité, aby žáci zvládali obojí. Vázaná latinka je často považována za klasický a elegantní způsob psaní, zatímco nevázané písmo umožňuje větší flexibilitu psaní. Oba typy písma (vázané i nevázané) mají své varianty, které se od sebe odlišují v drobných odchylnkách. Žádná z variant jednotlivých typů písma není kodifikována, a tedy upřednostňována. Je důležité, aby žáci měli dostatek času a příležitostí procvičovat obě formy psaní a zdokonalovat své písemné dovednosti.

## **Vázané psaní**

Když píšeme rukou, zapojujeme do procesu psaní nejenom motorické dovednosti, ale i oblasti mozku zodpovědné za jemnou motoriku a koordinaci pohybů. Tím je podle některých studií podporováno také lepší zapamatování informací a kreativita. Navíc psaní rukou může být pro některé lidi relaxační aktivitou, která jim pomáhá uklidnit mysl a soustředit se na daný úkol.

Vázané (spojité) písmo neboli kurzíva je charakteristické napojováním jednotlivých písmen ve slově na sebe. Během psaní je psací nástroj stále položen na papír, každé písmeno je tvořeno souvislým plynulým pohybem zleva doprava. V písankách jsou nabízeny variability tvarů psacího písma, tedy odlišnosti v psaní některých písmen, které neovlivňují jejich čitelnost. Klasické vázané písmo je používáno pouze na základě úzu, v současné době pevná norma pro písmena psací latinky neexistuje. Některá písmena stále ještě obsahují dnes již nefunkční prvky z doby psaní krasopísem, které již neodpovídají současnému

trendu psaní.

Písenný vzor, kterým nyní učíme děti psát, pochází z konce 50. let minulého století a jejím autorem je pedagog Václav Penc. Už v roce 1958 vydal od té doby několikrát přetiskovanou brožuru *Metodika psaní*. Psací písmena, která v ní navrhl, upravovala starší norma z roku 1932, kdy bylo zrušeno kaligrafické (krasopisné) psaní s přitlakem. Václav Penc písmo zúžil a částečně se vrátil k ozdobným majuskulím. Určil také přesný sklon písmen doprava v úhlu 75 stupňů k řádku. Poslední úpravy pak doznalo psací písmo v 80. letech.

V dosavadním analyticko-syntetickém postupu nácviku psaní se výrazně uplatňují didaktické zásady názornosti, postupného zvyšování náročnosti a využívají se analyticko-syntetické činnosti (tvar nového písmene je při nácviku rozkládán na části a znovu spojován v celek). Zároveň se zdůrazňuje nácvik písmen podle tvarové příbuznosti, motivace psaní, funkčnost, individuální přístup k žákům a příprava na psaní jak psychologická, tak technická. Při psaní se sleduje čitelnost, úhlednost, celková úprava písemného projevu a dodržování základních hygienických návyků: sezení, držení tužky, umístění sešitu a jeho sklon, hygiena zraku, zacházení s psacími potřebami.

K nácviku psaní se využívá rytmických říkadel a básní, které pomáhají k plynulému pohybu ruky po papíře a odstraňují pocit strachu při psaní. Zařazují se metody a formy, které podporují pravohemisferické učení a zapamatování jednotlivých tvarů písmen. Nejdéle užívanou a známou metodou je klasická metoda, kdy se žáci učí nápodobou daných tvarů. I když je tato metoda v dnešní době nejužívanější, hovoří se o její přílišné náročnosti pro žáky. V písankách je uplatňován obtahovací systém, což znamená, že žáci nejprve nové tvary písmen na jednom řádku obtahují a potom je samostatně píšou do dalších řádků. Postupuje se didakticky osvědčeným způsobem – od jednoduššího ke složitějšímu, vychází se ze základních požadavků na písmo i z vývojových tendencí: respektuje se jednoduchost tvarů navzájem dobře odlišitelných a snadno spojovatelných, bez úmyslného přitlaku a nefunkčních detailů. Základem je tvarová jednoduchost, která v konečném důsledku přispívá k úspornému psacímu pohybu a umožňuje zvyšovat rychlost psaní.

Optimalizace podmínek pro psaní by měla být stálým tématem v pedagogické praxi, protože psaní je náročnou grafomotorickou činností, která má vliv na celkový rozvoj dítěte. Nácvik nového písmene by měl být založen především na rozumové činnosti žáka, na rozvoji pozorovacích a vyjadřovacích schopností, rozvoji vnímání, sebekontroly i zájmu o psaní. To vše nabízí inovativní metoda Jany Šemberové z roku 1989, kdy nácvik probíhá za pomoci orientačních opěrných bodů a pomocné liniatury. Důraz se klade na počáteční etapu psaní, žáci se učí

hravou formou nacházet systém orientačních bodů, které později vlastní proces nácvičku psaní urychlují, rozvíjí se žáková aktivita a samostatnost. Žákům se překládá vzor písmene s vyznačenými opěrnými body a návod, jak s nimi pracovat. Pak se mu předkládají nová písmena a žák sám hledá opěrné body. Doba potřebná k osvojení činnosti se tím sice v prvních fázích prodlouží, ale pak se rychle zkracuje. Znamená to, že v dalších etapách výuky psaní opěrné body a pomocná liniatura ztrácejí význam a nácviček psaní postupuje velmi rychle. Žák si osvojuje obecný princip této konkrétní činnosti. Po určitém počtu opakování dojde k tomu, že dítě řeší všechny další podobné úkoly bez učení a dokáže uvědoměle posoudit a ohodnotit napsané písmeno, určit, kde udělal při psaní chybu a jak ji napravit. Základním znakem je tvarová jednoduchost, která v konečném důsledku přispívá k úspornému psacímu pohybu a umožňuje zvyšovat rychlost psaní.

Výuka vázaného písma kromě samotného osvojování psaní, přispívá k soustředěnosti, udržení pozornosti, orientaci v prostoru, smyslu pro řád, vede k rytmičnosti, úhlednosti, přesnosti a rozvíjí jemnou motoriku. Neexistuje však jednoznačná odpověď na to, zda je spojené písmo lepší než nespojené. Je důležité brát v úvahu individuální potřeby a preference jednotlivých jedinců při výběru vhodného stylu psaní. Většina lidí si psací písmo zjednodušuje a přizpůsobuje svým potřebám. Pokud člověk něco napíše, je to nejčastěji tiskacím písmem nebo kombinací tiskacího a psacího písma s různým napojováním písmen na sebe. Z tohoto faktu vychází i podstata nevázaného písma.

### **Nevázané psaní**

Nevázané písmo je blízké tiskovému písmu, což umožňuje zjednodušit systém čtení a psaní. Díky této jednoduché formě písma se žáci mohou rychleji a snadněji naučit psát a číst. Žáci se nemusí učit čtyři písmena, ale jen dvě. Tuto formu písma ocení hlavně dysgrafické děti, které toto písmo neodvádí pozornost od obsahu, je navíc vstřícnější i vůči dětem, kterým jde obecně psaní hůř. Navíc toto písmo pomůže i cizincům v českých školách, kteří píšou většinou tiskacími písmeny. Jednoduché tvary písmen a přehledný layout písma usnadňují čtení pro všechny žáky.

Nevázané písmo je velmi užitečným nástrojem pro zlepšení gramotnosti a komunikace mezi dětmi ve školách. Umožňuje efektivnější výuku psaní a čtení a zároveň podporuje inkluzivní prostředí pro všechny žáky, bez ohledu na jejich individuální potřeby a schopnosti. Písmo podporuje a rozvíjí kreativitu a individualitu v psaní a nabízí tak možnost zkombinovat různé prvky a tvary písmen podle vlastního vkusu a preference.

Radana Lencová vytvořila nevázané písmo Comenia Script jako alternativní psací písmo, které bylo navrženo pro potřeby čitelného písma současných písmařů. Bylo vytvořeno na principu renesančního psaní, na tzv. italic handwriting, tedy na nespojitém písmu bez klíčků. Podle

autorky Radany Lencové toto písmo není norma, ale spíše model, návrh, který si každý žák uzpůsobí tak, aby se mu dobře používalo. Proto má písmo vypracované tahy jak pro praváky, tak i pro leváky, na které nebyl dosud brán ohled, zejména v oblasti tahů ruky při psaní. Písmo je možné využít při čtení analyticko-syntetickou i genetickou metodou.

Vzhledem ke skutečnosti, že nevázané písmo začala tvořit i další nakladatelství a vzniklo tak několik jeho variant, vytvořila pracovní skupina při MŠMT informační dokument, jak postupovat při výuce nevázaného a vázaného písma ve školách. Byla tak stanovena pravidla pro použití dalších nevázaných vzorů písma, jejichž pilotní ověřování již není nutné z důvodu velmi podobné koncepce jako má Comenia Script. Učitelé nemusí projít školením, ale je zapotřební, aby s vybranou metodikou byli dobře seznámeni, a to buď prostudováním metodických příruček, které jsou součástí výukových materiálů každého nakladatelství či účastí na akreditovaných kurzech pořádaných kvalifikovanými lektory.

Jako první zareagovalo v roce 2014 nakladatelství Nová škola, s.r.o. a vytvořilo učební materiály nesoucí název *Píšeme tiskacím písmem*, kde je psaní vyučováno fontem NNS Script. V učebních materiálech je uplatňována *metoda vzájemného posilování čtení a psaní*, což znamená, že čtení podporuje psaní a psaní podporuje čtení vždy stejného písmene ve stejném tvaru. Na základě zkušeností pedagogů došlo k zjednodušení klasického bezpatkového tiskacího písma, které tvarově odpovídá písmu dospělých. Byl ponechán prostor pro budoucí individuální rozvoj rukopisu. Písmo NNS Script je beze sklonu, žák si může individuálně sklon uzpůsobit.

Dalším vzorem nevázaného písma uplatňovaného na základních školách je font Sassoon Infant nakladatelství Fraus, s.r.o. od roku 2015. Odlišnosti od písma Comenia Script jsou velmi malé. Malá písmena obsahují dřívky bez smyček a je pro ně charakteristické přiřazování písmen namísto napojování, což eliminuje nečitelnost písma při rychlém psaní. Díky proporcím písma je dobře čitelné i při rychlém psaní. Zajímavostí je psaní sedmičky, která se píše bez přeškrtnutí. Je to z toho důvodu, že v zahraničí (kromě Slovenska) se přeškrtnutí neužívá a číslice by tak mohla být považována za neplatnou.

Nevázané písmo Nova Script nakladatelství Nová škola – DUHA Brno s.r.o. z roku 2015 vychází z tvarů tiskacích písmen, má jednoduché tvary bez okrasných prvků a písaři dává prostor pro jeho individuální rukopisný rozvoj. Autorka písma vyzdvihuje vhodnost tohoto písma pro leváky a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Písmo snižuje nároky na žakovu grafomotoriku, žák v kratším časovém úseku zažívá úspěch a nedochází k demotivaci z náročné techniky psaní.

V roce 2016 přišlo nakladatelství Alter s novou řadou pro výuku čtení a psaní nevázaným písmem, kde využilo font Alter Sript. Písmo je z hlediska psacích tvarů jednoduché a zrakově dobře zapamatovatelné. Při psaní písmen jsou doporučované směry a počty tahů, avšak nejsou závazné. To samé platí i u přetahů, které se u některých písmen vyskytují, zde může být napojení na svislý tah přímé. Autoři nevázaného písma Alter Sript považují za důležité především čitelnost písma, nikoli způsob jeho provedení.

Velká písmena jsou první, která si většina z nás přizpůsobila tiskové abecedě. V běžném psaném projevu je používá velká většina dospělých i dětí. Ale i dalšího typického znaku psacího písma – jeho spojitosti či vázanosti – se drží jen přibližně polovina lidí. Ostatní navazují jen některá písmena nebo je nespojují vůbec. Tuto situaci si uvědomuje část škol a pozvolna začíná prosazovat změny. I když naprostá většina škol vyučuje vázané písmo (dle průzkumu České školní inspekce z roku 2014 jde o 96 % škol), nejpozději ve čtvrté třídě už učitelé nechávají žáky psát způsobem, který jim vyhovuje.

V Česku není žádné písmo kodifikované, podobu vázaného i nevázaného písma si školy mohou upravit samy. Pokud se rozhodnou vyučovat nevázané písmo, musejí „ideálně do (konce) 3. třídy“ podle ministerstva školství naučit děti číst také písmo vázané. V Rakousku musí mít děti do (konce) 2. třídy „náběh na plynulé písmo formou blízké rakouské psací normě“. Tou je písmo vázané. Některé školy je vyučují už od 1. třídy, většina však začíná písmem nevázaným. V Německu mají žáci ve 4. třídě ovládat „dobře čitelné psací písmo“. Stále více spolkových zemí proto využívá při výuce tzv. Grundschrift, základní psací písmo, které je nevázané a připomíná písmo tiskací. Volnou ruku mají při výuce psaní učitelé ve Švýcarsku. I tam převažuje písmo podobné tiskacímu, stejně jako v Polsku, kde se děti už od 80. let učí jakýsi hybrid – písmo je sice vázané, ale mnohé litery vycházejí z písma tiskacího. Ve Finsku přestalo být vázané písmo závazné vloni, fakticky se však nevyučuje už dávno. Nově je kladen důraz na výuku psaní na počítači. V USA je vázané písmo na ústupu všude, kde se píše latinkou, zcela však nevymizelo. Při zavedení nových školních standardů bylo před několika lety doporučeno soustředit se při psaní více na ovládání počítačové klávesnice než na psaní rukou a žák se má naučit pouze malou a velkou tiskací abecedu (do té doby se vázané písmo povinně vyučovalo ve 3. a 4. třídě, poté co děti zvládly písmo tiskací). V současné době je v některých státech vázané písmo znovu ve školních osnovách ve 3. a 4. ročníku s argumenty především historickými.

## **Závěr**

Spojené písmo je obvykle považováno za klasický a elegantní způsob psaní, za rychlejší a plynulejší, protože písmena nejsou oddělena a mohou být psána bez zvedání pera. Naopak nespojené písmo umožňuje větší flexibilitu psaní, pomáhá dětem lépe rozlišovat jednotlivá písmena a trénovat psací dovednosti. Někteří učitelé preferují výuku pouze spojeného nebo nespojeného písma, zatímco jiní podporují kombinaci obou variant.

Podle současného bádání však není spojené písmo ani rychlejší, ani jednoznačně prospěšnější pro vývoj než písmo nespojené. Historicky sice existují studie, podle nichž je vázané písmo rychlejší, ale v poslední době převládají studie s opačnými závěry. Potvrzuje to i mezinárodní shrnutí, které vyšlo v roce 2022 v časopise *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*.

Důležité je, aby dítě mělo možnost se rozhodnout, s jakým stylem písma se cítí nejlépe a co mu nejvíce vyhovuje. Je tedy důležité respektovat individuální potřeby a preference každého dítěte při výuce psaní a neklást na ně zbytečný tlak, aby psali buď jen spojeným, nebo jen nespojeným písmem. Každý styl písma má své vlastní výhody a důležité je, aby dítě bylo schopno psát srozumitelně a plynule, bez ohledu na to, zda používá spojené nebo nespojené písmo. Proces navazování písmen je důležitým faktorem v rychlosti psaní a čtení textu. Pokud proces navazování písmen není efektivní, může to zpomalit celkovou rychlost psaní nebo čtení. Je proto důležité pracovat na zlepšení této dovednosti, aby bylo psaní a čtení plynulejší a efektivnější.

Možná je lepší zaměřit se na individuální potřeby a preference dítěte než se striktně držet jednoho typu psaní. Každý jedinec má svůj vlastní učební styl a způsoby, jak nejlépe zvládat nové dovednosti, a je důležité respektovat tyto rozdíly a hledat pro každého žáka optimální způsob učení. Domníváme se, že spíše než na zvolené metodě, ve výsledku záleží na osobnosti učitele, na tom, jaké má do své metody nadšení a jak dokáže pro čtení a psaní žáky nadchnout.

## **BIBLIOGRAFIE**

Informace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro školy k používání vázaného a nevázaného písma ve výuce [online]. Praha: MŠMT, 2015. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/36232/>.

KOŘÍNEK, Miroslav, Zdeněk KŘIVÁNEK, Jaroslav BICEK, et al. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1989. ISBN 80-7066-052-X.

KUČEROVÁ, Olga a KUCHARSKÁ, Anna. *Vázaný a nevázaný vzor písma v českých školách*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7290-969-8.

LENCOVÁ, Radana. *Comenia Script: praktický manuál*. Praha: Svět, 2008. ISBN 978-80-902986-9-9.

**PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.** působí na Katedře slovanských jazyků a literatur Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích jako odborná asistentka. Dlouhodobě se zabývá problematikou vyučování prvopočátečního čtení a psaní, didaktikou mateřského jazyka a didaktikou literární výchovy na 1. stupni ZŠ.

HAVLISOVÁ, H., JOŠT, J., ŠIMKOVÁ, I. *Ověření metodiky čtení Sfumato pro nácvik čtení u žáků s dyslexií*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2022, s. 25-91.

SCHACHERL, M., ŠIMKOVÁ, I., WHITCROFT, L. *Učebnice jazykové a čtenářské gramotnosti KAMARÁDI Z MĚSTA RYBNÍKŮ 2 (doporučeno pro žáky 3. až 6. ročníků)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v

Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2019, 80 s. SCHACHERL, M., ŠIMKOVÁ, I., WHITCROFT, L. *Metodická příručka pro učitele k učebnici jazykové a čtenářské gramotnosti KAMARÁDI Z MĚSTA*

*RYBNÍKŮ 2*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2019, 80 s.

ŠIMKOVÁ, I., JOŠT, J., HAVLISOVÁ, H. *Validating the Sfumato method for the teaching of reading to dyslexic primary school pupils*. *EDULEARN22 Proceedings*. Palma: IATED Academy, 2022, s. 8310-8315.

Adresa pracoviště: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice

E-mail: isimkova@pf.jcu.cz



# VOKABELELERNSTRATEGIEN IN PARTNERARBEIT: BEDEUTUNGSERSCHLIEßUNG IM DaF-UNTERRICHT

BARBORA AL AJEILAT KOUSALOVÁ  
PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT DER MASARYK-UNIVERSITÄT

**Vocabulary learning strategies in pair work: Meaning determination in German as a foreign language classroom, Abstract:** Since vocabulary acquisition from a learner's perspective is perceived as rather difficult, both in teaching practice and in foreign language didactic research, ways are sought to make vocabulary learning easier. The article presents the research design and selected results of a pilot study conducted within dissertation research. The aim of the paper is to present the strategies Czech learners use to discover meanings of new German words.

**Key words:** vocabulary, learning, strategies, pair work, video study

**Vokabellernstrategien in Partnerarbeit: Bedeutungserschließung im DaF-Unterricht, Abstrakt:** Da der Wortschatzerwerb aus der Perspektive der Lernenden als eher schwierig wahrgenommen wird, werden sowohl in der Unterrichtspraxis als auch in der fremdsprachendidaktischen Forschung Wege gesucht, um das Vokabellernen zu erleichtern. Der Beitrag stellt das Forschungsdesign und ausgewählte Ergebnisse einer Pilotstudie vor, die im Rahmen einer Dissertationsforschung durchgeführt wurde. Ziel des Beitrags ist es, die Strategien darzustellen, die tschechische Schüler\*innen zur Erschließung der Bedeutungen von neuen deutschen Worten verwenden.

**Schlüsselwörter:** Wortschatz, Lernen, Strategien, Partnerarbeit, Videostudie

## 1. Einführung

Der Wortschatzerwerb stellt den Kern des (Fremd)Sprachenlernens dar, ohne den eine erfolgreiche Kommunikation nicht möglich ist (vgl. Schmitt 2010:3–4). Deshalb wird nach Wegen gesucht, die ihn erleichtern können (Schmitt 2008). Die bisherigen Forschungsergebnisse weisen eindeutig darauf hin, dass ein sinnvoller und gezielter Einsatz von Vokabellernstrategien dazu beitragen sollte, Vokabeln besser zu verstehen, zu lernen, zu verwenden, zu behalten und abzurufen (Stork 2003). Da es sich um eine der grundlegenden Ebenen einer Sprache handelt, die möglichst effektiv erlernt werden sollte, zielt diese Forschung darauf ab, die Prozesse zu untersuchen, wie es die Lernenden im Hinblick auf eine bestimmte Art von Strategien tun. Die bisherigen Erkenntnisse weisen eindeutig darauf hin, dass der sinnvolle und gezielte Einsatz von Lernstrategien das Vokabellernen fördern kann (Mißler 2021).

## 2. Vokabellernstrategien

Vokabellernstrategien (weiter VLS) sind konkrete Pläne für einen effektiven Erwerb von lexikalischen Einheiten, d. h. Verfahren zur Erleichterung

des Wortschatzlernens und der Wortschatzerweiterung in jeder Phase des Lernprozesses (Janíková 2007:121). Eine bedeutende Taxonomie von VLS stammt von Schmitt (1997), die in der Oxfordtaxonomie (1990) verankert ist und vier Kategorien von Strategien (soziale, gedächtnisgestützte, kognitive, metakognitive) unterscheidet. Schmitt (1997:6) fügt noch die Kategorie der Determinierungsstrategien hinzu, die den Lernenden helfen, die Bedeutung von neuen Wörtern ohne Hilfe einer qualifizierten Person zu bestimmen. Schmitt (1997:8) kategorisiert also die Strategien zum Bedeutungserschließen wie folgt: (1) Determinierungsstrategien (Bildanalyse – die Bedeutung aus der vorhandenen Bildern erraten; Wörterbuchnutzung – die Bedeutung in einem zweisprachigen Wörterbuch aussuchen, Wortschatzliste – die Bedeutung aus der vorhandenen Wortschatzliste erraten); (2) Soziale Strategien (Mitschüler\*in: L1 Übersetzung – nach L1 Übersetzung die Mitschüler\*in fragen); (3) Metakognitive Strategien (Verknüpfung mit bereits Bekanntem – die Bedeutung eines neuen Wortes an das Vorwissen der Schüler\*innen anzuknüpfen).

Zur Untersuchung von VLS werden vorwiegend quantitativ orientierte Forschungsmethoden, wie Experimente, Quasi-Experimente und Umfrageforschung angewendet (Oxford 2013). Diese Methoden können als problematisch betrachtet werden, insbesondere beim Erfassen von Komplexität der VLS, individueller Variationen und subjektiver Erfahrungen der Lernenden bei ihrem Einsatz. (Cohen 2011:89). Um die VLS in ihrer Komplexität zu untersuchen und relevantes Verhalten von Lernenden hinsichtlich der Strategienutzung zu erfassen, das zum Wortschatzlernen beiträgt, bedarf es eines qualitativen Ansatzes. Der qualitative Ansatz ermöglicht es, durch Erhebung von umfangreichen Datenmengen die verschiedenen Kontexte, Lernaufgaben und Lernstrategien zu beschreiben, die in unterschiedlichen Situationen und mit verschiedenen Zielen eingesetzt werden. Im Vergleich zu Fragebögen, in denen die Lernenden häufig Antworten geben, die sie für sozial akzeptabel halten, bieten Aufzeichnungen ein höheres Maß an Objektivität, wobei die Forscher\*innen verschiedene Strategien identifizieren können, die in einem Fragebogen vielleicht nicht alle berücksichtigt und genau bestimmt werden können (Cohen 2011:78–79). Aus diesem Grund habe ich mich für den qualitativen Ansatz entschieden und meinen Fokus auf einen bestimmten Aspekt des Wortschatzlernens gerichtet.

### **3. Pilotstudie**

In diesem Kapitel werden die Forschungsziele zusammen mit den Forschungsfragen der Pilotstudie formuliert, anschließend wird die Stichprobe und der gemeinsame Unterrichtsrahmen vorgestellt, und abschließend wird auch die Datenerhebungs- und Auswertungsmethode beschrieben. Das Hauptziel der Studie war es festzustellen, wie die Schüler\*innen die Bedeutung von neuen bzw. unbekanntem deutschen Wörtern in Partnerarbeit erschließen. Das zweite Ziel konzentriert sich darauf, die Zusammenarbeit der Schüler\*innen bei der Bedeutungserschließung unbekannter Wörter im DaF-Unterricht zu untersuchen.

Auf Grundlage der oben beschriebenen Forschungsziele wurden folgende Forschungsfragen gestellt:

- Welche Strategien zur Bedeutungserschließung verwenden die Schüler\*innen, wenn sie im Paar lernen?
- Wie gestaltet sich die kooperative Zusammenarbeit der Schüler\*innen bei der Lösung der Wortschatzaufgaben?

Die Stichprobe bestand aus vier Schülerinnen<sup>1</sup> im neunten Jahrgang einer Grundschule<sup>2</sup> in der Tschechischen Republik. Die Stichprobe wurde bewusst ausgewählt, um Strategien auf dem Anfängerniveau zu erfassen, daneben war ich als die Lehrkraft in dieser Gruppe tätig.<sup>3</sup> Die Schülerinnen lernten Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) ab dem siebten Jahrgang obligatorisch, und ihr Unterricht fand zweimal pro Woche in einer jeweils fünfundvierzigminütigen Einheit statt. Laut dem tschechischen Rahmenbildungsprogramm für die Grundschulen (URL 1) sollen die Lernenden am Ende der Jahrgangsstufe 9 das A1-Niveau erreichen. Daraus kann man folgern, dass die Schüler\*innen im neunten Jahrgang im Vergleich zu ihren jüngeren Mitschüler\*innen über einen Wortschatz von ungefähr 1000 Wörtern verfügten (Prima A1 Wortschatz) und sich in einfachen Übungen orientieren konnten. Trotz dieses grundlegenden Wortschatzes konnten jedoch ihre eingeschränkten Ausdrucksfähigkeiten zu Unverständlichkeit führen und den Kommunikationsprozess stören. Deswegen durften die Schülerinnen Tschechisch sprechen, um ihre Lernprozesse ausreichend verbalisieren zu können.

Aus Sicht der Forschungsethik war es notwendig gewesen, eine Einwilligungserklärung von den gesetzlichen Vertreter\*innen einzuholen. In der Einwilligung wurde sichergestellt, dass alle persönlichen Informationen (Daten) anonymisiert werden. Von 13 angesprochenen Schüler\*innen (und ihren gesetzlichen Vertreter\*innen) hatten nur vier der Aufzeichnung zugestimmt. Wegen der Verweigerung zur Aufzeichnung von den gesetzlichen Vertreter\*innen, war die Stichprobe klein.

Der Untersuchungsrahmen bestand aus drei Unterrichtsstunden (im gewöhnlichen Unterricht), die im Herbst 2021 realisiert wurden. Als Datenerhebungsmethode wurde die indirekte Beobachtung durch Video- und Audioaufzeichnung ausgewählt (nach Janík/Minaříková/Najvar 2013; Gießler 2016). Die Eignung der ausgewählten Datenerhebungsmethode liegt in der Bestrebung, Interaktionen der Schülerinnen in ihrer möglichst natürlichsten

---

<sup>1</sup> Es handelte sich tatsächlich nur um weibliche Teilnehmerinnen. Daher werden sie nur mit der weiblichen Form bezeichnet (Schülerin, Schülerinnen, Teilnehmerinnen, Probandinnen).

<sup>2</sup> In der Tschechischen Republik umfasst die Grundschule Jahrgang 1 bis Jahrgang 9.

<sup>3</sup> Auf diese Weise konnten die Interaktionen der Schülerinnen von mir als Wissenschaftlerin in ihrer natürlichen Form erfasst werden, ohne dass ihre Aufmerksamkeit während des Unterrichts von einer unbekanntem (externen) Person gestört wird.

Form aufzuzeichnen. In Bezug auf meine Position als Lehrkraft, war ich hauptsächlich in der Rolle der Beobachterin tätig. Da die Schüler\*innen im alltäglichen Unterricht daran gewöhnt waren, Hilfe von mir zu bekommen, stand ich zur Verfügung, falls sie verschiedene Tipps zur Erschließung von unbekanntem Wörtern brauchten. Diese Hilfestellung wurde ausschließlich auf Anfrage geboten, darum betrachte ich mein Verhalten als ungesteuert.

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich (s. unten), wurden insgesamt drei Kameras benutzt: Zwei Kameras wurden vorne ins Klassenzimmer gestellt und zeichneten die Interaktion von zwei Paaren auf, die dritte Kamera zeichnete das Geschehen von hinten auf. Die Probandinnen saßen dabei in der ersten Reihe rechts und links von der Kamera. Mehrere weitere Schüler\*innen, die zwar an den Unterrichtsstunden teilnahmen, aber nicht in die Untersuchung einbezogen waren, befanden sich außerhalb des Blickwinkels der Kameras.

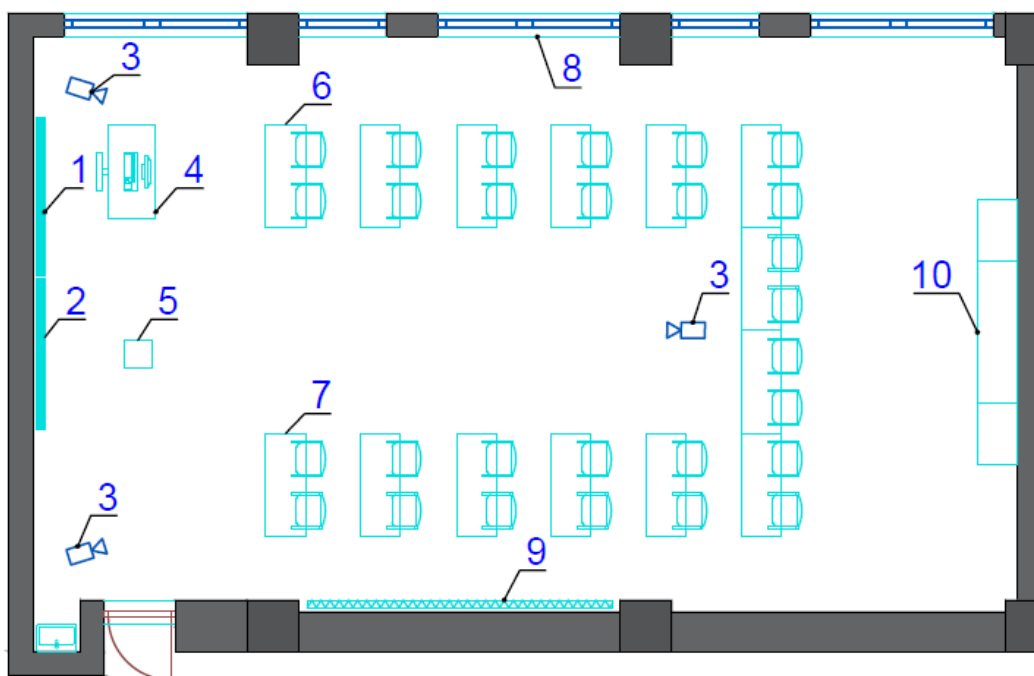


Abb. 1: Raumgestaltung und Kameraposition

1 – Tafel; 2 – interaktives Whiteboard; 3 – Kameras; 4 – Lehrertisch; 5 – Projektor; 6 – Paar 1; 7 – Paar 2; 8 – Fenster; 9 – Akustikschaum; 10 – Schrank

Die Wortschatzaufgabe, bei deren Lösung die Schülerinnen zusammenarbeiteten, war eine Aufgabe zum Leseverstehen auf Niveau A1 (URL 2, s.a. Abbildung 2 im Anhang). Die Schülerinnen sollten versuchen, die

Bedeutung neuer bzw. unbekannter Wörter zu bestimmen, d. h. den Text zu verstehen. Das Textverständnis ermöglichte ihnen dann im zweiten Schritt, die Aussicht aus einem Fenster zu zeichnen, das ihnen als Bild auf einem Arbeitsblatt zum Text beigegeben wurde. Als Hilfsmittel, die den Einsatz von Strategien anregen sollten, erhielten sie außerdem: (1) eine Wortschatzliste mit allen Inhaltswörtern (d. h. mit Nomen, Adjektiven und Verben) aus dem Text; (2) Bilder zu dieser Wortschatzliste; (3) ein zweisprachiges Taschenwörterbuch (Lingea 2018). In der Aufgabenstellung wurde eindeutig formuliert, dass das Wörterbuch nur als letztes Mittel zum Bedeutungserschließen genutzt werden sollte; dadurch sollte der Einsatz anderer Strategien unterstützt werden.

Im beschriebenen Unterricht wird das Lehrwerk Prima A1 (Jin/Rohrman/Zbranková 2007) eingesetzt. Das Lehrwerk dient als die wichtigste Ressource sowohl für die Lehrkraft als auch für die Schüler\*innen bezüglich der Themen, des grammatisch-lexikalischen Stoffes und der Texte. Der Wortschatz aus der Aufgabe, die in der Studie benutzt wurde, wurde mit dem Wortschatz, der im Lehrwerk Prima A1 verfügbar ist, verglichen. Als „neu“ bzw. „unbekannt“ wurden diejenigen Wörter betrachtet, die im Lehrwerk bisher nicht vorgekommen waren. Aus der Analyse ergab sich, dass insgesamt 52,4 % der Wörter für die Schülerinnen potenziell „neu“ waren<sup>4</sup>. Die potenziell „neuen“ bzw. unbekannten Wörter waren vor allem Simplicia wie *Pflanze*, *Nebel*, *Gipfel*, Komposita wie *Fensterbrett*, *Bergkette*, *Flachdach* oder Verben wie *aufgehen*, *schieben*, *vorbeiflattern*. Die Aufgabe<sup>5</sup> enthielt insgesamt 82 verschiedene Wörter, davon 53 Inhaltswörter, die bedeutend für das Textverständnis waren.

Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse (nach Mayring 2015) gewählt. Das Datenmaterial wurde deduktiv-induktiv ausgewertet, d. h. zuerst wurden Strategien nach der Klassifizierung von Schmitt (1997) identifiziert und ein Kategoriensystem entwickelt, anschließend wurde dieses System um neue Strategien erweitert, die in den Daten erkennbar waren (Švaříček/Šed'ová 2014). Die Analyse wurde nach sechs Schritten von Kuckartz (2018:101–111) vorgenommen, und zwar: (1) Transkription und Import der Daten in MAXQDA (URL 3); (2) Entwickeln von Hauptkategorien; (3), der erste Codierungsprozess; (4) induktive Bestimmung von Subkategorien; (5) der zweite Codierungsprozess; (6) Ergebnisse und Diskussion (s. Abbildung 3 im Anhang).

---

<sup>4</sup> In Wahrheit könnte die Anzahl niedriger sein. Die Schüler\*innen kommen auch in außerschulischen Situationen in Kontakt mit der Sprache, was in dieser Forschung nicht berücksichtigt werden konnte. Die Ergebnisse stützen sich ausschließlich auf den Vergleich zwischen dem Wortschatz aus der Aufgabe und dem Lehrwerk (Prima A1). Als potenziell neu werden diejenigen Wörter betrachtet, die sich nicht im Lehrwerk befinden.

<sup>5</sup> Die Aufgabe (der Text) ist im Anhang zu finden (s. Abbildung 2).

Hauptkategorie (HK)	Subkategorie (SK/VLS)	Paar 1		Paar 2		
		Stunde 1	Stunde 2	Stunde 1	Stunde 2	Stunde 3 <sup>6</sup>
Determinierung	1.1 Wortartanalyse	4	4	2	1	3
	1.2 Aus dem Kontext erschließen	24	20	13	23	16
	1.3 Bildanalyse	20	21	29	13	0
	1.4 Zweisprachiges Wörterbuch	28	19	13	16	14
	1.5 Wortschatzliste	7	3	23	8	4
	1.6 Zerlegen in Einzelteile	4	2	1	0	0
	1.7 Buchstabieren	1	0	0	0	0
	1.8 Ähnlichkeit im Klang mit L1	0	1	4	3	0
	1.9 Ähnlichkeit im Klang mit L2	0	2	5	0	2
Sozial	2.1 Mitschülerin: L1 Übersetzung	7	6	12	7	13
Metakognitiv	3.1 Verknüpfung mit bereits Bekanntem	7	8	13	5	7

Tab. 1. Nutzung von VLS

Tabelle 1 zeigt die verwendeten Strategien und ihre absoluten Häufigkeiten. Die Hauptkategorien verweisen auf den Strategientyp, die Subkategorien stellen spezifische Strategien in Bezug auf die Bearbeitung der Wortschatzaufgabe dar (s. Abbildung 2 im Anhang). Determinierungsstrategien (1.1–1.5) und eine soziale Strategie (2.1), wurden deduktiv aus der Literatur (Schmitt, 1997) identifiziert, während die anderen Strategien (1.6–1.9; 3.1) induktiv aus den Daten abgeleitet wurden. Die in Tabelle 1 dargestellten Ergebnisse werden im nächsten Kapitel diskutiert.

#### 4. Forschungsergebnisse

Hinsichtlich der Beantwortung der ersten Forschungsfrage können folgende Ergebnisse festgehalten werden: Das erste Paar setzte das *Wörterbuch* (1.4) als eine ihrer Hauptstrategien ein. Die Schülerinnen nutzten das Wörterbuch sehr oft, obwohl sie Zugang zu anderen Hilfsmitteln hatten. Der Ansatz der Schülerinnen bestand darin, die Bedeutung eines Wortes zunächst ohne Wörterbuch abzuleiten und erst bei misslungenen Versuchen im

<sup>6</sup> Beim zweiten Paar wurde noch eine dritte Stunde erhoben, denn dieses Paar hat an der Wortschatzaufgabe wesentlich länger als das erste Paar gearbeitet, was im ursprünglichen Zeitplan nicht vorgesehen war.

Wörterbuch nachzuschlagen. Infolgedessen kombinierte das erste Paar die Strategie der *Wörterbuchnutzung* (1.4) oft mit anderen Strategien wie *Raten aus dem Kontext* (1.2) oder aus den *Bildern* (1.3). Im Zusammenhang mit Benutzung von *Wörterbuch* (1.4) wurde auch die Strategie *Buchstabieren* (1.7) angewendet, wobei eine Schülerin der anderen Schülerin das Wort buchstabiert hatte, die es dann im Wörterbuch suchte.

Auch das Paar 2 verwendete das *Wörterbuch* (1.4) in Kombination mit anderen Strategien, wobei sie sich bemühten, andere Strategien als das Wörterbuch zu nutzen und sicherzustellen, dass es nicht zu früh benutzt wurde. Vor dem Nachschlagen im Wörterbuch versuchten die Schülerinnen ca. zwanzig Minuten lang, Wortbedeutungen durch eine Kombination aus anderen Strategien (*Bildanalyse*; *Wortschatzliste*; *Aus dem Kontext erschließen*) zu ermitteln.

*Aus dem Kontext* (1.2) erschloss Paar 2 am häufigsten, zusammen mit *Bildern* (1.3) und der *Wortschatzliste* (1.5). Die Schülerinnen aktivierten oft ihr Vorwissen, d. h. sie griffen auf *bereits bekannten Wortschatz* (3.1) entweder aus dem vorigen Deutschunterricht oder ihren außerschulischen Erfahrungen zurück. Das ist z. B. in folgendem Auszug deutlich, in dem das Wort *Kirche* diskutiert wird. Eine Schülerin erinnerte sich an ein Projekt über Dresden, das sie im üblichen Deutschunterricht gemacht hatte.

T: Und *Kirche*, das ist *kostel*<sup>7</sup> denke ich, nicht wahr?

E: Ja, denke ich.

T: Versuche es zu finden, ich bin mir nicht sicher. Oder weißt du das?

E: So, ich versuche *Kirche* als *kostel* zu finden.

T: *Kirche*, nicht? (...) Ja, *kostel*. Ja, wir hatten das in der Präsentation, als wir (.) das gemacht haben, hatten wir die in Dresden. Weißt du, die Städte.

E. Ja<sup>8</sup>.

Eine besondere Strategie, die bei Paar 2 festgestellt wurde, ist die *Übersetzung eines Wortes von einer Schülerin im Paar in die Muttersprache* (2.1). Beide Schülerinnen haben einander gefragt, was ein Wort bedeutet und im

---

<sup>7</sup> Es handelt sich um eine wortwörtliche Übersetzung aus dem Tschechischen ins Deutsche von der Autorin dieses Artikels. Das Wort *kostel* wurde im Text oben als tschechisches Äquivalent zum deutschen Wort *Kirche* auf Tschechisch belassen.

<sup>8</sup> Für die Authentizität der Übersetzung siehe das folgende Original des Transkripts auf Tschechisch:

T: A Kirche, to je myslím kostel, ne?

E: Jo, myslím.

T: Zkus to najít, nejsm si jistá. Nebo víš to?

E: Takže zkusím to Kirche, jako ten kostel.

T: Kirche, ne? (...) Jo, kostel. Jo, my jsme to měli v té prezentaci na to (.) když jsme dělali, my jsme měli ty Drážďany. Víš, ty města

E: Jo.

Fall der richtigen<sup>9</sup> Bedeutungserschließung handelte es sich um eine erfolgreiche *Verknüpfung mit bereits bekannten Kenntnissen* (3.1), d. h. mit dem Vorwissen der Schülerinnen, wobei eine Schülerin über ein breites Vorwissen verfügte, dass sie während der Arbeit ausgiebig nutzte. Oxford (1990:138) weist darauf hin, dass es im Zusammenhang mit dieser Strategie wichtig ist, Assoziationen zu bilden. Aus den Daten ist zu erkennen, dass beide Paare *Klangassoziationen* gebildet haben, entweder *mit der Muttersprache* (1.8) oder mit der *ersten Fremdsprache* (1.9).

Die Wortschatzliste wurde von Schülerinnen als Mittel zur Bestätigung genutzt, dass es sich bei einem unbekanntem Wort wirklich um ein Schlüsselwort handelt. Die Schülerinnen setzten diese Strategie deshalb immer in Kombination mit anderen Strategien ein, besonders zusammen mit den Strategien *Wörterbuch* (1.4), *Bildanalyse* (1.3) oder *Erschließen aus dem Kontext* (1.2). Aus den Daten ist allerdings auch offensichtlich, dass Paar 2 die Wortschatzliste viel häufiger benutzt hat als Paar 1, was vermutlich damit zusammenhängt, dass die Schülerinnen in diesem Paar die Wörter als alleinstehende Einheiten betrachteten. Das erste Paar betrachtete die Wörter dagegen als in den Kontext eingebettet und hat daher viel häufiger ihre Bedeutung aus dem *Kontext* (1.2) erschlossen.

Nur in einigen wenigen Fällen haben die Schülerinnen die Strategien *Wortartanalyse* (1.1) und *Zerlegen in Einzelteile* (1.6) genutzt. Unter *Wortartanalyse* versteht Schmitt (1997:10) Bestimmung der Wortart eines Wortes. Diese Strategie wurde vor allem bei Verben benutzt. Bei Komposita haben die Schülerinnen versucht, das *Wort in die jeweiligen Einzelteile zu zerlegen* (1.6), um anschließend zu versuchen, die Bedeutung der einzelnen Wortteile herauszufinden. Schmitt (1997:10) definiert diese Strategie als Teil einer Strategie von Präfix- und Suffix-Analyse. In Bezug auf das Deutsche als Zielsprache der Wortschatzaufgabe wurde diese Strategie neu bestimmt, um die Analyse von Komposita einbeziehen zu können.<sup>10</sup>

Die genutzten VLS führten manchmal erfolgreich zur Bedeutungserschließung<sup>11</sup>, in anderen Fällen aber nicht, d. h. die Wortbedeutung

---

<sup>9</sup> Die Richtigkeit der erschlossenen Wörter war sowohl aus den Aufnahmen ersichtlich aus denen klar hervorging, ob die Schülerinnen die Bedeutungen richtig abgeleitet hatten, als auch aus dem Endprodukt der Wortschatzaufgabe, d.h. dem Bild, das die Schülerinnen zeichneten.

<sup>10</sup> Als Beispiel können Situationen angeführt werden, in denen Schülerinnen die Bedeutung von zusammengesetzten Wörtern wie *Mondsichel* oder *Flachdach* erraten haben. Die Schülerinnen im Paar 1 waren sich bewusst, dass es sich um Komposita gehandelt hatte, und beim Wort *Mondsichel* waren sie fähig das Wort in zwei Teile aufzuteilen, auf *Mond* und *Sichel*, deren Bedeutungen sie anschließend im Wörterbuch fanden. Bei dem Wort *Flachdach* war dies jedoch nicht der Fall, und daher konnten sie dessen richtige Bedeutung nicht ableiten.

<sup>11</sup> Zur erfolgreichen Bedeutungserschließung kam es hauptsächlich durch die Verknüpfung mit dem vorherigen Wissen der Schülerinnen, d.h. sie erinnerten sich an ein Wort, mit dem sie bereits konfrontiert gewesen waren, oder sie hatten nach der Bedeutung im Wörterbuch gesucht.



wurde überhaupt nicht<sup>12</sup> oder nicht richtig erschlossen.<sup>13</sup> Hinsichtlich der Bedeutungerschließung von neuen bzw. unbekanntem Wörtern hat sich sowohl bei Paar 1 als auch bei Paar 2 das Heraussuchen des Wortes aus dem zweisprachigen *Wörterbuch* (1.4) als die erfolgreichste Strategie erwiesen (s.a. Tabelle 1).

Bei der Untersuchung der Zusammenarbeit zeigte Paar 1 eine klare Rollenverteilung, wobei eine Schülerin die Leitung übernahm und die Aufgaben verteilte, während sich beide gegenseitig unterstützten und geduldig agierten. Im Gegensatz dazu zeigte Paar 2 eine unklare Rollenverteilung, wobei beide Partnerinnen abwechselnd die Rolle der Leiterin übernahmen. Zudem ließen sie sich leicht ablenken und zeigten eine hohe Emotionalität während ihrer Zusammenarbeit, was zu erniedrigten Situationen und offenem Auslachen führte.

In Hinblick auf die Segmente des vorgelegten Textes, die nach meinen Annahmen für die Schülerinnen unbekannt waren, lässt sich feststellen, dass das Paar 1 alle unbekanntem Wörter richtig erschlossen hat, mit Ausnahme einiger Lokaladverbien und Präpositionalphrasen wie *rechts*, *links*, *in der Mitte*, *hinten* usw. Das Gesamtverständnis des Textes war dadurch allerdings nicht gefährdet. Auf der anderen Seite hatte das Paar 2 nicht nur Probleme mit der jeweiligen Wortpositionierung, sondern auch mit zusammengesetzten Nomen wie z. B. *Mondsichel* oder *Flachdach*. Aus den Bildern kann man auch die Behauptung ableiten, dass Paar 1 den Text eher als eine kohärente Geschichte mit zusammenspielenden Elementen betrachtet hat, wohingegen Paar 2 mehr getrennt vorgegangen ist, so dass der Eindruck entsteht, als ob die Geschichte aus drei verschiedenen Bestandteilen bestehen würde.

## 5. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die vorliegende Pilotstudie untersuchte die Vokabellernstrategien einer ausgewählten Stichprobe von Schülerinnen zur Bedeutungerschließung von neuen bzw. unbekanntem Wörtern im Kontext des Deutschunterrichts. Die Forschungsfragen und die angewandte Methodik dieser Pilotstudie haben sich als äußerst geeignet erwiesen, um Einblicke in die Bedeutungerschließungsstrategien der Schülerinnen zu gewinnen. Das Instrument, d. h. die Aufgabe zusammen mit den Unterrichtsmitteln, die den Schülerinnen zur Verfügung gestellt wurden, hat den Einsatz von Strategien unterstützt und sich daher erwiesen.

Die Wahl der Datenerhebungsmethode, der indirekten Beobachtung durch Video- und Audioaufzeichnung (nach Janík/Minaříková/Najvar 2013; Gießler 2016), erwies sich als effektiv, da sie eine Schritt-für-Schritt Analyse

---

<sup>12</sup> Zu einer erfolglosen Bedeutungerschließung kam es, wenn die Schülerinnen keine Kenntnis über das Wort hatten, wenn es nicht im Wörterbuch fanden und nicht in der Lage waren, diese Bedeutung im Paar, z.B. Anhand vorhandenen Bilder oder Kontext, zu verhandeln.

<sup>13</sup> Nicht richtig erschlossene Bedeutungen entstanden, wenn ein neues Wort mit einer anderen Bedeutung verknüpft wurde, z. B. im Fall der Verben *führen* und *fahren*.

ermöglichte, aus der sowohl deduktive als auch induktive Kategorien hervorgingen, d. h. es war möglich, im Material die VLS nach Schmitt (1997) zu identifizieren (Determinierungsstrategien 11.–1.5.; Sozialstrategie 2.1) und zugleich neue Strategien (Determinierungsstrategien 1.6–1.9; metakognitive Strategie 3.1) zu finden. Daraus ergibt sich, dass auch die gewählte Auswertungsmethode (Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 2015) im Anschluss an die formulierten Forschungsfragen bewiesen wurde.

Die Beobachtung der Arbeit der Schülerinnen an der Aufgabe zeigte Variationen in ihren Herangehensweisen, wobei jedes Paar unterschiedliche Strategien und Arbeitstempo während der Aktivität anwandte. Ein Paar hat zwei Stunden an der Aufgabe gearbeitet, während das andere Paar langsamer vorgegangen ist (weshalb ihre Arbeit auch eine Stunde länger aufgenommen wurde). Dies deutet darauf hin, dass die Verwendung von VLS spezifisch für jede Schülerin und jedes Paar ist (vgl. Wenden 1987; Oxford 1990; Mißler 1999; Grotjahn, 1998 in Neveling 2004:61).

Es wurde festgestellt, dass die meisten Strategien selten isoliert verwendet wurden, sondern dass die Schülerinnen oft mehrere Strategien kombinierten, um neue Wortbedeutungen abzuschätzen. Diese Beobachtung stimmt mit den Ergebnissen der Studie von Nie und Zhou (2017) überein, in der Englischlernende eine Vielzahl von VLS in Kombination einsetzen, um erfolgreiche Lernergebnisse zu erzielen. Die Studie betonte die Wirksamkeit des gemeinsamen Einsatzes verschiedener Strategien zu Erhöhung der Lerneffizienz.

Die Datenanalyse ergab einen Unterschied zwischen erfolgreich genutzten Strategien, die zur korrekten Erschließung führten, und den erfolglosen Strategien, die zu falschen oder unbestimmten Bedeutungen führten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass bestimmte Strategien, wie das *Verknüpfen mit bereits Bekanntem* (3.1.) oder das *Raten aus dem Kontext* (1.2), wiederholt erfolgreich waren, was mit dem Konzept von O'Malley und Chamot (1990) übereinstimmt. Es wird bestätigt, dass sich erfolgreiche Strategien durch wiederholte Anwendung wesentlich zur Automatisierung von Strategienutzung beitragen. Lernende neigen dazu, diese Strategien instinktiv anzuwenden, wenn sie sich in ähnlichen Lernbedingungen vorfinden.

Trotz der beobachteten Unterschiede zwischen den Paaren haben alle Teilnehmerinnen die Aufgabe abgeschlossen, und ihre Zeichnungen, d. h. die Endprodukte ihrer Arbeit, waren relativ vergleichbar, was Richtigkeit und Genauigkeit betrifft. Daraus folgt, dass ihre Partnerarbeit zu einem höheren Anteil an Interaktion führte, was den Lernprozess unterstützte. Die Lernenden trennen ihre Rollen und tragen zur Lösung der Aufgabe bei, je nachdem, über welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie verfügen (Costley 2021:9).

Aufgrund der kleinen Stichprobe sind die Ergebnisse begrenzt und können nicht verallgemeinert werden. Das Bestreben der Forschung liegt aber darin, eine autonomere Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts zu fördern, um kreative und flexible Herangehensweisen der Lernenden zu ermöglichen und

dabei ihre (Selbst-) Reflexivität zu stärken (Neveling 2004:122). Ein weiterer Aspekt ist die Anwesenheit von Kameras im Unterricht, die als ein invasives Forschungsinstrument das Verhalten von Schüler\*innen beeinflussen kann, was auch einige weitere Studien bestätigen (z.B. Laurier/Philo, 2012:181). Dabei bietet sich die Möglichkeit, die Kameras vor Beginn der Forschungsdurchführung in den Raum zu stellen, um die Verzerrung der Daten so viel wie möglich zu verhindern. Eine weitere Limitierung der Studie ergibt sich aus meiner Doppelrolle der Lehrkraft und der Wissenschaftlerin, was potenziell zu einer Entstellung der Daten führen könnte. Insbesondere könnte meine Rolle als Lehrkraft die Schülerinnen beeinflusst haben, entweder indem ich unbeabsichtigt Hinweise gab oder durch mein Verhalten ihre Antworten beeinflusste. Trotzdem besteht das Ziel der Forschung darin, die Strategien vorzustellen, die in Bezug auf die ausgewählte Stichprobe verwendet wurden, um den Prozess der Bedeutungserschließung besser zu verstehen. Die ausführliche Beschreibung des methodologischen Verfahrens zusammen mit der Videoaufzeichnung soll erläutern, wie genau vorgegangen wurde und damit die Interpretation der Daten durchsichtig machen (vgl. Huber 2020).

## 6. Abschließende Anmerkungen

Die vorliegende Pilotstudie entstand im Rahmen einer Dissertationsforschung und bietet Einblicke in den Bedeutungserschließungsprozess von Schülerinnen im Deutschunterricht. Die Schülerinnen setzten folgende vier Strategien am häufigsten ein: *Zweisprachiges Wörterbuch* (1.4); *Aus dem Kontext erschließen* (1.2); *Bildanalyse* (1.3); und *Verknüpfung mit bereits Bekanntem* (3.1). Bei der Beobachtung der Arbeit an der Aufgabe konnte ich feststellen, dass die Schülerinnen unterschiedliche Strategien für die Erschließung derselben Wörter einsetzten. Dies deutet darauf hin, dass die Verwendung von VLS spezifisch für jede Schülerin und jedes Paar ist. Es war interessant zu verfolgen, auf welche Art und Weise die Schülerinnen im jeweiligen Paar arbeiten und wie sie ihre Rollen aufteilen, um die Aufgabe effektiv zu bewältigen. Das erste Paar hatte eine klare Rollenverteilung zwischen einer Leiterin und einer Unterstellten, wohingegen beim zweiten Paar die Arbeit eher ohne klare Hierarchie verlief, was sich auch im längeren Zeitraum widerspiegelte, in dem die Schülerinnen die Aufgabe bearbeiteten. Obwohl es Unterschiede zwischen den Paaren hinsichtlich des Arbeitstempos, der Rollenverteilung und der ausgewählten Strategien gab, konnten die Schülerinnen die Aufgabe mit relativ ähnlichen Ergebnissen abschließen, was die Einschätzung der Wortbedeutungen betrifft.

Die gesamte Dissertationsforschung wird an die Ergebnisse aus der Pilotstudie anknüpfen, indem (1) eine größere Anzahl von Teilnehmer\*innen angesprochen wird, um eine größere Stichprobe zu gewinnen und somit ein tieferes Verständnis darüber zu erlangen, wie Grundschüler\*innen neuen Wortschatz erschließen; (2) keine Modifizierung der Forschungsfragen

vorgenommen wird, da sie als angemessen formuliert angesehen werden; (3) das Wörterbuch als Hilfsmittel zum Strategieneinsatz nur in den schwierigsten Phasen der Aufgabenbewältigung zur Verfügung gestellt wird, dadurch werden die Schüler\*innen dazu gezwungen, andere Strategien einzusetzen, wodurch die Verteilung der anderen Strategien besser messbar wird.

Die Erkenntnisse aus dieser Studie sollen dazu beitragen, den gegenwärtigen und künftigen Fremdsprachenunterricht in Bezug auf Wortschatzarbeit autonomer zu gestalten. Die Lernenden sollen die Möglichkeit haben, relativ flexibel mit einer Wortschatzaufgabe vorzugehen. Die Lehrkräfte sollen bei der Aufgabenauswahl und Konzeption die Bedürfnisse und Wahrnehmungen der Lernenden berücksichtigen und die Fähigkeit, zur (Selbst-) Reflexivität fördern (Neveling 2004:122).

### **Literaturverzeichnis**

COHEN, A. D.: *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow, Pearson, 2011.

COSTLEY, J.: "How Role-taking in a Group-work Setting Affects the Relationship Between the Amount of Collaboration and Germane Cognitive Load". *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Nr. 18, 2021, S. 1–13.

GIEßLER, R.: "Lexikalisches Lernen antizipieren. Erste Ergebnisse einer Mehrfachfallstudie zum Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Lehrerbildung". In: LIMBERG, H. – OLAF, J. (Hg.): *Unterrichtsforschung im Fach Englisch. Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung*. Frankfurt, Lang, 2016, S. 171–197.

HUBER, M.: "Video-based Content Analysis". In: HUBER, M. – FROEHLICH, D. (Hg.): *Analyzing Group Interactions*. London, Routledge, 2020, S. 37–48.

JANÍK, T. – MINAŘÍKOVÁ, E. – NAJVAR, P.: "Der Einsatz von Videotechnik in der Lehrerbildung: Eine Übersicht leitender Ansätze". In: RIEGEL, U. – MACHA, K. (Hg.): *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster, Waxmann, 2013, S. 63–78.

JANÍKOVÁ, V.: *Autonomní učení a lexikální strategie*. Brno, Masarykova univerzita, 2007.

JIN, F. – ROHRMANN, L. – ZBRANKOVÁ, M.: *Prima A1/díl 1 učebnice: němčina jako druhý cizí jazyk*. Plzeň, Fraus, 2007.

KUCKARTZ, U.: *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel, Beltz Juventa, 2018.

LAURIER, E. – PHILO, CH.: "Natural Problems of Naturalistic Video Data". In: KNOBLAUCH, H. – SCHNETTLER, B. – RAAB, J. – SOEFFNER, H. G. (Hg.): *Video analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main, Lang, 2012, S. 181–190.

MAYRING, P.: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel, Beltz, 2015.

- MIßLER, B.: *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien: eine empirische Untersuchung*. Tübingen, Stauffenburg, 2021.
- NEVELING, CH.: *Wörterlernen mit Wörternetzen: eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen, Gunter Narr, 2004.
- Německo-český, česko-německý kapesní slovník*. Praha, Lingea, 2018.
- NIE, Y. – ZHOU, L.: "A Study of Vocabulary Learning Strategies Used by Excellent English Learners". *Research on Modern Higher Education*, Nr. 4, 2017, S. 101–106.
- O'MALLEY, M. – CHAMOT, A.: *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R.: *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- OXFORD, R.: *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. New York, Routledge, 2013.
- SCHMITT, N.: "Vocabulary Learning Strategies". In: SCHMITT, N. – MCCARTHY, M. (Hg.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997, S. 199–227.
- SCHMITT, N.: "Review article: Instructed second language vocabulary learning". *Language Teaching Research*, Nr. 12, 2008, S. 329–363.
- SCHMITT, N.: *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. London, Palgrave Macmillan, 2010.
- STORK, A.: *Vokabellernen: eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen, Gunter Narr, 2003.
- ŠVARÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Portál, 2014.
- URL 1: MŠMT.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Národní ústav pro vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2017. Zugänglich unter: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf) [28.08.2022].
- URL 2: DERUNGS, L.: *Deutsch als Fremdsprache: Das Fenster*. Biel/Bienne: Learning & Doing GmbH, 2010. Zugänglich unter: <https://www.deutschalsfremdsprache.ch/contentLD/DFN/Bi190fFenster.pdf> [28.08.2022].
- URL 3: VERBI SOFTWARE.: *MAXQDA 2020* [computer software]. Berlin, Germany, 2020. VERBI Software. Zugänglich unter: [maxqda.com](http://maxqda.com).> [29.03.2024].

## RESUMÉ

Osvojování cizojazyčné slovní zásoby je považováno za obzvlášť obtížné, proto jsou hledány způsoby, jak tento proces učícím se jedincům usnadnit. Prostředkem k usnadnění učení se, zapamatování i vybavení slovní zásoby z paměti je cílené používání strategií učení se slovní zásobě. Předložená pilotní studie disertačního výzkumu se zabývá první fází při používání strategií

učení se slovní zásobě, a sice procesu objevování nových nebo neznámých slov při práci s německým textem. Hlavním cílem bylo zjistit, jak žáci objevují význam nových nebo neznámých slov a jaké strategie přitom využívají. Využit byl koncept kooperativního učení, přičemž žákyně pracovaly ve dvojicích, čímž byla pro výzkumné účely zajištěna verbalizace strategií a zároveň jejich lepší demonstrace. Výsledky ukázaly, že žákyně často kombinují různé strategie, jako je používání dvojjazyčného slovníku, seznamu slovní zásoby, odhadování z kontextu nebo obrázků. Spolupráce ve dvojicích se lišila, přičemž jedna dvojice vykazovala zřetelné rozdělení rolí a vzájemnou podporu při řešení úlohy, zatímco druhá dvojice projevovala nejasné rozdělení rolí a vyšší emocionalitu, což někdy vedlo k problémům při jejich práci. Ve výsledcích byla také zjištěna účinnost určitých strategií, jako používání dvojjazyčného slovníku a odhadování z kontextu při zjišťování významu slov, a rovněž variace v přístupu ke spolupráci.

**Mgr. Barbora Al Ajeilat Kousalová** působí v doktorském studiu a zároveň jako externí lektorka na Katedře německého jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU. Mimo výuku na fakultě od roku 2023 působí na ZŠ Řehořova v Brně. Ve své pedagogické činnosti se zaměřuje na výuku německého a anglického jazyka. Její vědecko-výzkumná činnost je v posledních letech spojena s oborově didaktickým výzkumem zaměřeným na slovní zásobu a její osvojování.

KOUSALOVÁ, B.: „Lexikální strategie ve výuce němčiny jako druhého cizího jazyka po angličtině“. In: JANÍKOVÁ, V. – HANUŠOVÁ, S. (Ed.): *Výzkum v didaktice cizích jazyků II*. Brno, Masarykova Univerzita, 2019, S. 51–74.

KOUSALOVÁ, B.: „Učení se slovní zásobě ve dvojicích“. In: JANÍKOVÁ, V. – HANUŠOVÁ, S. (Ed.): *Výzkum v didaktice cizích jazyků III*. Brno, Masarykova Univerzita, 2020, S. 45–70.

AL AJEILAT KOUSALOVÁ, B.: “Vocabulary learning strategies, self-regulated learning and learners’ outcomes in elementary school pair work“. *Studia Paedagogica*, Masarykova Univerzita, č. 3, 2023, S. 133–163.

Adresa pracoviště: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra německého jazyka a literatury, Poříčí 7/9, 639 00, Brno

E-mail: bkousalova@mail.muni.cz

## **Anhang**

Im Anhang wird die Wortschatzaufgabe (Abb. 2) mit dem Auswertungsverlauf (Abb. 3) präsentiert, die mit der Tabelle 1 im Kapitel 3 zusammenhängen.

*Das Fenster ist geöffnet. Auf dem Fensterbrett liegen zwei Hefte und eine Schreibfeder. Links davon stehen zwei Pflanzen in Töpfen. Wenn draußen kein Nebel wäre, könntest du Folgendes sehen: Eine Bergkette mit fünf Gipfeln. Auf diesen Gipfeln liegt noch Schnee. Der mittlere Gipfel ist der höchste. Zu ihm führt eine Seilbahn mit zwei*

*Kabinen. Hinten rechts geht die Sonne unter, links hinten geht eine Mondsichel auf. Im Hintergrund liegt links ein Tannenwald, rechts ein kleines Dorf mit einer Kirche. Im Vordergrund stehen zwei Häuser, links ein kleines, rechts davon ein großes mit Flachdach. Vor dem kleinen Haus ist ein Auto geparkt. Vor dem großen Haus schiebt eine Frau einen Kinderwagen. Beim großen Haus beginnt eine Allee, die dann nach rechts hinten führt. Auf der Allee fährt ein Radfahrer. Es ist mein Freund, der mich besuchen will. Vor meinem Fenster flattert eben ein bunter Schmetterling vorbei. ‚Zeichne die Aussicht!‘*



Abb. 2. Wortschatzaufgabe (URL 2)

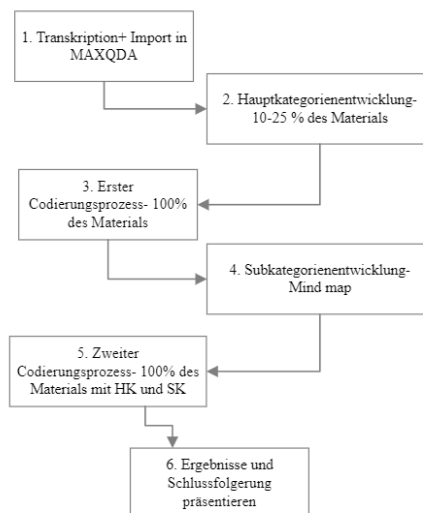


Abb. 3. Auswertungsablauf (Kuckartz 2018: 101–111)

# RAKOUSKÁ VARIETA NĚMČINY V OBLASTI IDIOMATIKY A SYNTAXE II<sup>1</sup> (Areálové konvergenční tendence mezi rakouskou varietou němčiny a češtinou)<sup>2</sup>

DALIBOR ZEMAN  
UNIVERZITA KARLOVA, PEDAGOGICKÁ FAKULTA

## SOME REMARKS ON AUSTRIAN GERMAN ON THE PHRASEOLOGICAL AND SYNTACTIC LEVEL

**Abstract:** This contribution deals with the basic theory of the comparative phraseology in the scope of the Czech-German languages. The principal concept of the contrastive phraseology is in spotlight now. The same role is played by the models that are relevant for the confrontation with the Czech language. Due to the longstanding coexistence of both the Czech and German/Austrian ethnics, lots of German/Austrian loan-words became domesticated in the Czech. A significant language contact area in Central Europe is the contact area which is based on the former centre of the Austro-Hungarian Empire. From this contact area, a remarkable territory emerged in Vienna that was particularly affected by the influence of Czech on German. The Czech and German languages have existed side by side in the Czech lands for centuries. Although there has been a high degree of inter-racial mixing at various stages in history, there was never any real harm done to the essence of either of the two languages. A fascinating aspect is the parallel changes in pronunciation in both languages, for example, in vowel sounds and diphthongs. Today it is generally accepted that, to make these sound changes, both languages had to develop similar internal expectations and that these developed in parallel. This article is a continuation of our previous paper which deals with German-Czech language contact in Central Europe (Zeman 2023).

**Keywords:** Czech influence on German, Austria, German-Czech language contact, German vocabulary, borrowings from German into Czech, sociolinguistics

**Abstrakt:** Příspěvek pojednává o teoretických základech srovnávací frazeologie německo-české. Pozornost se soustřeďuje na stěžejní koncepcce kontrastivní frazeologie, popř. modely, které jsou relevantní pro konfrontaci s českým jazykem. V důsledku dlouholeté koexistence českého a německého/rakouského etnika zdomácněla v českém jazyce celá řada výpůjček německé a rakouské provenience. Významným centrem jazykového kontaktu ve střední Evropě je areál v bývalém Rakousku-Uhersku. Zvláštní pozornost si zasluhuje role hlavního města monarchie Vídně coby centra tohoto areálu, neboť vídeňská varieta němčiny vykazuje české výpůjčky, resp. jazykové vlivy. Čeština a němčina byly v českých zemích v kontaktu celou řadu staletí. Přes silné míšení obou národů v různých etapách vývoje nedošlo nikdy k tomu, aby byla dotčena podstata jednoho z obou jazyků. Závažná je otázka paralelních hláskových změn v obou jazycích (např. diftongizace a monoftongizace). Dnes se zpravidla přijímá názor, že oba jazyky si

---

<sup>1</sup> Tento výstup vznikl v rámci programu Cooperatio, vědní oblast Lingvistika (program podpory vědy a výzkumu na Univerzitě Karlově na období 2022-2026).

<sup>2</sup> Za cenné poznámky a připomínky k tématu děkuji prof. dr. Jakobu Ebnerovi (Universität Wien).



vytvořily pro tyto hláskové změny podobné vnitřní předpoklady, které se paralelně rozvíjely. Tento příspěvek je pokračováním dřívějšího článku, který se věnuje německo-českému kontaktu ve střední Evropě (Zeman 2023).

**Klíčová slova:** působení češtiny na němčinu, Rakousko, německo-český jazykový kontakt, německá slovní zásoba, výpůjčky, sociolingvistika

## Úvod

Tento článek navazuje na předchozí díl publikovaný v čísle 36 (Zeman 2023). Text se primárně věnuje areálovým konvergenčním procesům mezi češtinou a němčinou ve východním Rakousku, přičemž představuje výsledky lingvistického výzkumu. Výchozí premisou je skutečnost, že v důsledku dlouholetého soužití Čechů a Rakušanů v jednom státním útvaru zdomácněla v českém jazyce celá řada německých výpůjček rakouské provenience a naopak. Významné postavení zaujímá zprostředkovatelská role hlavního města Vídně coby centra tohoto areálu, neboť množství lexikálních a frazeologických jednotek různých jazyků bylo přejato právě přes Vídeň do východorakouské němčiny a odtud dále zprostředkováno jiným jazykům v Rakousku-Uhersku (Newerkla 2007, s. 278). Na relevanci této teze ukazují četné sociolingvistické studie, podle nichž se ve středoevropském jazykovém areálu na státním území Rakouska-Uherska prosazovala němčina jako *lingua franca*.

Jako teoretické ukotvení problematiky je třeba vyzdvihnout výsledky bádání kontaktní a areálové lingvistiky (srov. např. Newerkla 2011, 2017). Jednou z okolností, podílejících se na utváření německo-českého mikroareálu ve východním Rakousku, respektive rakouské variety pluricentrické němčiny v širším slova smyslu, je fakt, že ve druhé polovině 19. století odcházeli do Vídně za prací řemeslníci z českých zemí. I ve světle fenoménu globalizace a sbližování v rámci Evropské unie je nejen z lingvistického hlediska významné zabývat se problematikou areálových konvergenčních jevů mezi jazyky, které jsou na určitém území užívány po staletí jako prostředek komunikace. Tyto společné tendence ve slovní zásobě kontaktních jazyků jsou důležitým ukazatelem intenzity jazykového a kulturního kontaktu. Význam těchto nejen kulturních, ale také hospodářských a politických kontaktů byl zásadní a promítl se i ve vzájemně sousedících dialektech českého a německého jazyka.

Koexistence rakouských variet a češtiny a zejména skutečnost, že většina mluvčích ovládá oba jazyky, umožňuje vývojové tendence a tendence k zjednodušování a vyrovnávání. Vezmeme-li v úvahu širší dějinné souvislosti a historické doklady o prvních Čechách ve středověku až po současnost, sledujeme snahu udržet si rovnoprávné postavení uvnitř městského vídeňského společenství. V této souvislosti je třeba akcentovat menšinové povědomí Čechů, které je spojeno se založením spolků a významných institucí. Na setkáních Československého spolku od roku 1823 a na vzniku dalších seskupení se významnou měrou podílela šlechta, představitelé vysokého kléru a další

osobnosti jako hrabě Czernin, hrabě Heinrich Clam-Martinic, Jan Hlávka, Karel Klostermann, Alois Vojtěch Šembera aj. Spolku Komenský, založenému pod názvem „Komenský-Verein zur Errichtung böhmischer Schulen in Wien“, náleží velké zásluhy v oblasti rozvoje školství. První česká škola byla založena již v roce 1883 v 10. vídeňském okrese Favoriten. Vedle zmíněných aktivit Čechů ve Vídni je samozřejmě nutné připomenout velmi významný rozvoj českých bank, řemesel a česká nakladatelství ve Vídni. I zastoupení církevního života vídeňské menšiny lze považovat za důležitý sjednocující činitel českého fenoménu ve Vídni.<sup>3</sup>

### **Výsledky šetření a vymezení zkoumané oblasti**

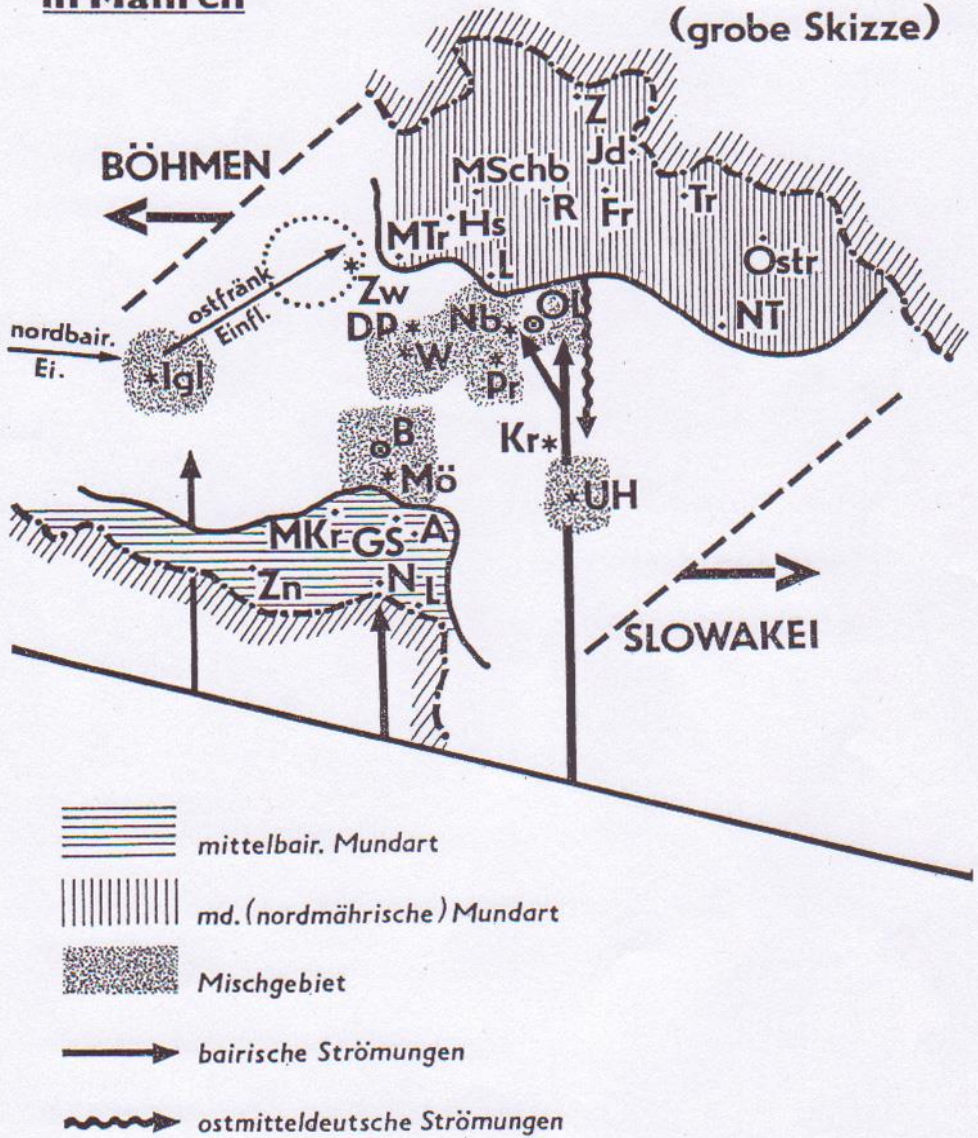
Z hlediska areálové lingvistiky podává Český jazykový atlas (Balhar – Jančák 1992-2005) nejvýznamnější jazykovězeměpisnou analýzu. Soubor map zobrazujících jazykové jevy v jejich geografickém rozšíření pochází z terénních výzkumů realizovaných týmem dialektologů na základě Dotazníku pro výzkum českých nářečí. Je signifikantní, že nejsilněji se v dialektech odrážejí interferenční vlivy němčiny. Jak ukazuje mapa níže (Masařík: 1985: 115), dialekty mluvčích němčiny v jihomoravském areálu na hranici s východním Rakouskem byly do roku 1945 primárně středobavorské, přičemž zastoupení středobavorských jevů je nejvýraznější u bývalé jazykové hranice, směrem do vnitrozemí intenzita středobavorských jevů není tak významná.

---

<sup>3</sup> V této souvislosti srov. historiograficky zaměřenou publikaci historičky a etnografky M. Glettlerové (1985).

# Bairisch-mitteldeutsche Bestandteile in Mähren

(grobe Skizze)



Bairisch-mitteldeutsche Bestandteile in Mähren (Masařík: 1985: 115)

Jak jsem již konstatoval ve svém textu (Zeman 2023), výsledky bádání areálové lingvistiky ukazují, že zejména mluvený jazyk se vyznačuje výraznými nivelizačními a unifikačními tendencemi. Na zkoumaném území těchto dvou celků (Dolní Rakousy a Vídeň) je možné sledovat, že vídeňská varieta němčiny má prioritní postavení, zatímco v rámci východorakouského areálu je patrný v rovině nářeční frontální ústup příznakových izoglos východorakouských variet němčiny vymezující lokální znaky substandardní variety spolkové země Dolní Rakousy. Zjednodušeně lze na tomto místě vyzdvihnout fakt, že areál ve východním Rakousku je ovlivňován vídeňským územím, který se týká např. realizace některých vokálů a diftongů, která se tedy již výrazně neodlišuje od vídeňské variety němčiny.

V tomto příspěvku představím na několika dalších příkladech společné jazykové jevy kontaktních jazyků, které lze charakterizovat jako specifika rakouské variety němčiny na rovině syntaktické a frazeologické. Spektrum jazykových dat je postaveno na empirickém šetření, které bylo realizováno v roce 2022 v areálu východního Rakouska, a to ve spolkové zemi Dolní Rakousy (NÖ) a ve Vídni. Cílem rozboru bylo charakterizovat zkoumané území podle jazykovězeměpisné povahy jevů zejména české provenience, které se zde vyskytují v důsledku dlouholeté koexistence Čechů a Rakušanů v jednom státním útvaru. Nejde však o jevy v plné síle, ale často jen o prvky, patrné i v roztroušených detailech. K osvětlení charakteristiky zkoumaných celků se velmi dobře osvědčilo jazykovězeměpisné dotazníkové šetření. Při terénní práci s dotazníkem se během výzkumu zapisovaly i jazykové doklady ze spontánního hovoru zkoumaných respondentů, které velmi vhodně posloužily k ilustraci sledovaných lingvistických jevů (jednalo se o tzv. *talking questions*, které spolehlivě a přirozeně dokumentují konstrukce a vazby z oblasti syntaxe a frazeologie). Při výzkumu takto zaměřeném bylo třeba zvláště dodržovat obvyklou zásadu, aby všichni respondenti byli rodáky ze zkoumané oblasti a aby z nejbližšího okolí pocházeli i jejich rodiče. Počet zkoumaných osob se pohyboval mezi 30-40, přičemž byli zastoupeni nejen příslušníci mladé a střední generace, ale i příslušníci starší generace. Co se týká výzkumu syntaktických konstrukcí a předložkových vazeb, informační základna dokladů sestavená za účelem lingvistické analýzy vznikla na základě rozboru několika rakouských deníků a časopisů.<sup>4</sup>

### **Frazeologie a syntax**

Je evidentní, že mezi nejprozkoumanější jazykové oblasti patří lexikální složka, přičemž konvergence slovní zásoby se týká nejen češtiny a rakouských variet němčiny, ale i dalších jazyků středoevropského jazykového areálu. V souvislosti se středoevropskými jazyky je patrné velké množství německých frazémů nejen v češtině, ale i v maďarském a slovenském standardu, zatímco

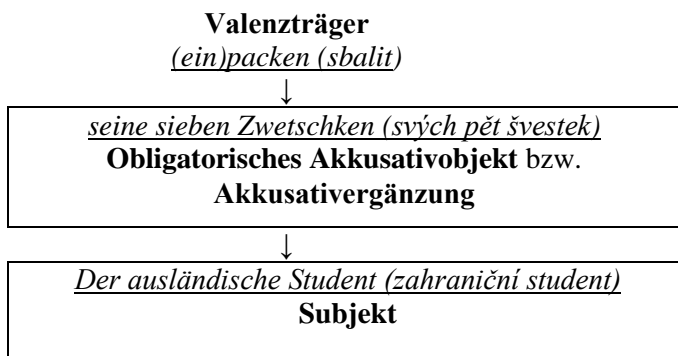
---

<sup>4</sup> Srov. např. Niederösterreichische Nachrichten, Wiener Zeitung, profil apod.

počet slovanských, popř. maďarských idiomatických výpůjček v standardní němčině je dodnes poměrně nízký. Jedná se o frazeologizmy, které jsou ve vztahu k cílovému jazyku – strukturně i významově – úplně/totálně, respektive částečně ekvivalentní (něm. *vollständige/totale bzw. partielle Äquivalenz*). Tato frazeologická spojení jsou velmi zřetelným ukazatelem intenzity jazykového a kulturního kontaktu. Z vlastního korpusu uvedme několik společných obrátů, které lze zaznamenat v oblasti idiomatiky a syntaxe. Jedná se o společné konstrukce v češtině a ve východorakouských a vídeňských varietách němčiny: východorak. *seine sieben Zwetschken (ein)packen* – č. *sbalit si svých pět švestek*; východorak. *es steht (sich) nicht dafür* bzw. dial. *des steht si net dafür/des steht net dafür* – č. *nestojí to za to* ve smyslu *nevyplatí se to* apod.

Vezmeme-li v úvahu syntaktickou analýzu spojení východorak. *seine sieben Zwetschken (ein)packen*, do valenčního rámce slovesa vstupují aktanty (něm. *Ergänzungen, Aktanten*) a jsou obligatorní, nebo fakultativní (fakultativní aktanty jsou vždy v závorce):

východorak. *Der ausländische Student muss seine sieben Zwetschken packen.*



Z hlediska kvantitativní valence lze tedy sloveso *packen* v rámci uvedeného frazému interpretovat jako obligatorně dvouvalenční ( $1 + 1 = 2$ , Sn [Substantiv im Nominativ] + Sa [Substantiv im Akkusativ]). Valence slovesa tedy stanovuje nejmenší počet syntaktických elementů, které se ve větě musí objevit, neboť právě povinná doplnění determinují základní strukturu věty.

**Tab. 1:** *seine sieben Zwetschken (ein)packen*

	Ist Ihnen die Redensart bekannt?	Verwenden Sie sie mündlich?	Verwenden Sie sie schriftlich?
NÖ- ohne Berücksichtigung der Variablen	95 %	80 %	5 %
Junge Generation (Wien)	80 %	60 %	10 %
Mittlere Generation (Wien)	95 %	95 %	8 %
Ältere Generation (Wien)	100 %	96 %	20 %
OS (Wien)	100 %	95 %	10 %
MS (Wien)	97 %	88 %	13 %
US (Wien)	86 %	75 %	17 %

**Tab. 2:** *es steht (sich) nicht dafür bzw. dial. des steht si net dafür/des steht net dafür*

	Ist Ihnen die Redensart bekannt?	Verwenden Sie sie mündlich?	Verwenden Sie sie schriftlich?
NÖ- ohne Berücksichtigung der Variablen	100 %	45 %	50 %
Junge Generation (Wien)	95 %	58 %	25 %
Mittlere Generation (Wien)	100 %	75 %	30 %
Ältere Generation (Wien)	100 %	80 %	40 %
OS (Wien)	100 %	75 %	10 %

MS (Wien)	100 %	63 %	24 %
US (Wien)	100 %	71 %	36 %

Na základě šetření lze konstatovat, že 95 % východorakouských respondentů (především starší generace) zná význam konstrukce *seine sieben Zwetschken (ein)packen*, avšak tento frazém používá v ústní komunikaci 80 %, v písemné komunikaci pouze 5 % východorakouských respondentů. Je tedy zřejmé, že užívání tohoto jevu v písemné, tedy více formální komunikaci, výrazně ustupuje (srov. Tab 1). Jasná většina respondentů zná význam spojení *es steht (sich) nicht dafür* bzw. dial. *des steht si net dafür/des steht net dafür* (100% respondentů, pouze střední generace 95 %) a používá ho často zejména v hovorové mluvě (80 % respondentů starší generace, 75 % respondentů střední generace, 58 % respondentů mladé generace), zatímco v psaném jazyce pouze příležitostně (srov. Tab 2).

Výsledky bádání z oblasti kontaktní lingvistiky (Newerkla 2007, 2009, 2011, 2017) akcentují společné rysy frazeologie v centrálních středoevropských jazycích. Jak ukazují příklady, jsme – zejména pokud jde o totálně ekvivalentní idiomatická spojení – konfrontováni s frazeologismy, které lze doložit nejen v češtině a ve východorakouských a vídeňských varietách němčiny, ale i v ostatních jazycích středoevropského jazykového svazu. Newerkla (2011, s. 86) uvádí další nejen české, ale i slovenské a maďarské strukturálně a významově shodné ekvivalenty: něm. *Lügen haben kurze Beine*, č. *Lež má krátké nohy*, sloven. *Lož (luhár) má krátke nohy*, maďar. *Csak féllába van a hazugságnak*. Je evidentní, že rozpad habsburské monarchie měl vliv na jazyky v ní užívané. Proto je pochopitelné, že konvergenční procesy, které za monarchie ještě působily i v oblasti frazeologie mezi rakouskou varietou němčiny a češtinou, již pro dnešní východorakouskou němčinu neplatí ve stejné míře, jak potvrzují výzkumy uskutečněné v Dolních Rakousích a ve Vídni.

### **Didaktické implikace a němčina jako cizí jazyk**

S ohledem na didaktické implikace je nutno vyzdvihnout skutečnost, že kontrastivní jazyková analýza češtiny a v mnoha státech užívané pluricentrické němčiny se zřetelem k jejich jazykovým rozdílům a podobnostem může významně posílit efektivitu výuky němčiny jako cizího jazyka. Co se týká hlavních výstupů z předmětu Syntax v rámci filologického studia germanistiky na českých univerzitách, student by měl popsat a zejména rozlišovat valenční vzorce německého jazyka na základě srovnání s jinými cizími jazyky a jazykem mateřským. Důležitým aspektem je (1) analýza a interpretace valenčních struktur a (2) vyvození z tohoto srovnání očekávaných podobností a rozdílů v

kontextu kvalitativní a kvantitativní valence. Rakouský bohemista Stefan Michael Newerkla se věnoval otázce, do jaké míry je specificky rakouský přístup v procesu osvojování přínosný a žádoucí, přičemž mluvil zejména o významu kontrastivní analýzy češtiny a rakouských variet němčiny:

„Osvojování a výuka cizích jazyků dnes bezesporu představují jednu z hlavních zájmových oblastí humanistického bádání. Přitom se samozřejmě analyzují a také zohledňují podobnosti a odlišnosti výchozího a cílového jazyka. Při výuce němčiny jako cizího jazyka se například stalo dobrým zvykem pokládat vžitě standardní variety němčiny (tzn. němčinu v Rakousku, Švýcarsku, Německu atd.) za rovnoprávné. Ale jak se tento vývoj odráží ve výuce cizích jazyků na území tak diferencovaného jazyka, jakým je němčina? Zohledňuje výuka cizích jazyků strukturní, frazeologické, lexikální a také kulturní rozdíly různých variet němčiny? Má na ně vůbec brát ohled?“ (Newerkla 2017: 130

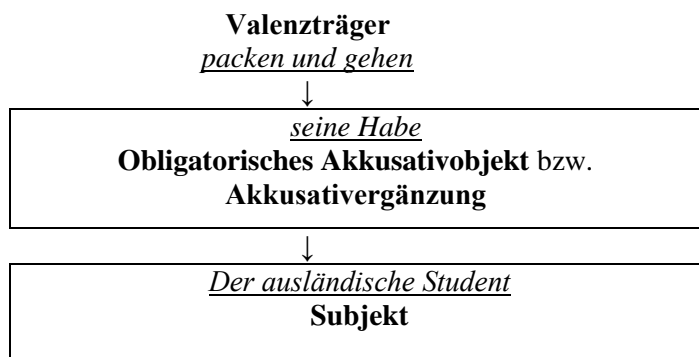
Signifikantní je tedy otázka, jak tyto poznatky metodicky uplatnit v praktické výuce němčiny, přičemž konkrétní přístup musí být vždy diferencovaný podle typu škol a pozadí žáků či studentů, což lze považovat za naprosto klíčovou premisu. Základním předpokladem je poskytnout studentům informace o zjištěných společných a rozdílných jazykově a kulturně areálových rysech. Dále je nutno upozornit, že německý standard již nelze ztotožňovat s vnitrozemskou němčinou, neboť zejména pojem „Binnendeutsch“ sugeruje monocentrismus. Standardní varieta němčiny je spíše průnikem všech tří rovnoprávných variet, jak zdůrazňuje mj. i S. M. Newerkla výše. Proto nelze při stratifikaci slovní zásoby vycházet ze zjednodušujícího strukturalistického pojetí.

S ohledem na naše téma je nutné se v lingvisticky zaměřených seminářích a přednáškách věnovat kontrastivní syntaktické analýze frazeologických struktur z hlediska valence kvantitativní a kvalitativní. Nejprve je možné akcentovat areálové konvergenční procesy (tedy podobnosti) větných struktur a předložkových vazeb v oblasti a frazeologie a syntaxe: východorak. *seine sieben Zwetschken (ein)packen* – č. *sbalit si svých pět švestek*. Z hlediska základové větné struktury a valence můžeme tedy konstatovat i v rámci standardní variety němčiny v Německu podobnosti:

něm. *seine Habe packen und gehen*.

Jádro frázemu (něm. Valenzträger) něm. *seine Habe packen und gehen* (sloveso *packen*) lze charakterizovat jako obligatorně dvouvalenční ( $1 + 1 = 2$ , Sn [Substantiv im Nominativ] + Sa [Substantiv im Akkusativ]). Pro ilustraci uveďme valenční analýzu frazeologického spojení:





Naše poznámky o oprávněnosti a relevanci specificky rakouského přístupu k výuce němčiny na českých univerzitách můžeme shrnout takto: Analýza společných nebo odlišných jevů kontaktních jazyků, a to zejména strukturních a frazeologických prvků, může být prospěšné nejen pro osvojování němčiny jako cizího jazyka. Proto apeluji na zařazení nejen strukturních paralel, ale zejména frazeologismů s nulovou a částečnou ekvivalencí do vyučování německému jazyku, neboť právě tato spojení jsou často zdrojem negativního transferu a interference ve vyučování cizím jazykům, jak potvrzují aktuální poznatky vědeckého bádání (Newerkla 2017, Földes 1996)

### **Závěr**

S ohledem na měnící se jazykovou situaci v Rakousku se potvrzuje, že v případě zmapování jazykové situace v daném prostoru je nezbytný velkoplošný empirický výzkum, jenž by výzkum variet němčiny v Rakousku postavil na vysoce empirický základ.<sup>5</sup>

Cílem tohoto příspěvku je ilustrovat na malém vzorku idiomatických a syntaktických spojení areálové konvergenční procesy mezi češtinou a rakouskou varietou němčiny, přičemž zvláštní pozornost je zaměřena na významnou roli hlavního města monarchie Vídně coby centra tohoto areálu. Právě otázkou strukturních a významových shod a jejich vzájemnou determinací se zabývá tato stať. Těžištěm bylo především vymezení a stručná prezentace areálovětypologických konvergenčních jevů mezi jazyky, jež jsou ve vzájemném kontaktu ve středoevropském jazykovém areálu již řadu staletí. Jak ukazuje empirický výzkum, konvergenční procesy mezi češtinou a němčinou v areálu jazykového kontaktu ve východním Rakousku a ve Vídni se už neuplatňují v takovém rozsahu jako v době habsburské monarchie, o čemž svědčí i historické lexikální doklady. Přesto je nutno konstatovat, že zkoumaná frazeologická spojení vykazují stále vyšší míru užívání (srov. Tab. 1, Tab. 2), a

<sup>5</sup> Výzkumný záměr o němčině v Rakousku probíhá od roku 2016 na univerzitě ve Vídni.

to nejen v písemné komunikaci, ale i v mluvené řeči, resp. v hovorové mluvě. Významným hlediskem je komplexní stylistická charakteristika lexikálních, syntaktických a frazeologických dokladů, neboť právě stylistická diferenciacie a užití jazykových jevů na různých rovinách má své funkční odůvodnění. Tato otázka může být jistě předmětem dalšího vědeckého bádání.

### Literatura

- BALHAR, J. – JANČÁK, P. *Český jazykový atlas* [Tschechischer Sprachatlas]. Band 1-5. Praha: Academia, 1992-2005.
- AMMON, U. et al. *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin, New York: de Gruyter, 2004, 2016.
- BALHAR, J. – JANČÁK, P. *Český jazykový atlas* [Tschechischer Sprachatlas]. Band 1-5. Praha: Academia. 1992-2005.
- BURGER, H. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt, 2003.
- BURGER, H. - BUHOFER, A.- SIALM, A.: *Handbuch der Phraseologie*. Berlin. New York 1982.
- CLYNE, M. *Language and Society in the German-Speaking Countries*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1984.
- EBNER, J. *Österreichisches Deutsch: Wörterbuch der Gegenwartssprache in Österreich*. 5., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Dudenverlag, 2019 (4. Auflage von 2009, 3. Auflage von 1998).
- ELSPAß, S. – DÜRSCHIED, Ch. Variantengrammatik des Standarddeutschen. In: Kehrein, R. et. al (eds.): *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin/Boston: de Gruyter, 2015, S. 563-584.
- ENGEL, U. *Deutsche Grammatik*. 3., korrigierte Auflage. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1996.
- ENGEL, U. Tanz um das Verb. In: Vázquez, M. J. D. – Eichinger, L. (eds.): *Valenz im Fokus. Grammatische und lexikografische Studien*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2015, S. 101-109.
- ERNST, P. *Pragmalinguistik. Grundlagen, Anwendungen, Probleme*. Berlin – New York, Walter de Gruyter. 2002.
- FILLMORE, Ch. The Case for Case. In: Bach, E. – Harms, T. (eds.): *Universals of Linguistic Theory*, 1968, S. 1-88.
- FILLMORE, Ch. Types of Lexical Information. In: Kiefer, F. (eds.): *Studies of Syntax and Semantics*, 1969, S. 109-137.
- FLEISCHER, W.: *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig 1982.
- FÖLDES, C.: *Deutsche Phraseologie kontrastiv. Intra- und interlinguale Zugänge*. Julius Groos Verlag. Heidelberg 1996.
- GLETTLER, M. *Böhmisches Wien*. Wien: Herold. 1985.
- HELBIG, G. – SCHENKEL, W. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1982.

- HOTZENKÖCHERLE, R. *Sprachatlas der deutschen Schweiz*. Bern 1962-1983.
- MASAŘÍK, Z. *Die frühneuhochdeutsche Geschäftssprache in Mähren*. Brno: Opera Universitatis. 1985.
- MUHR, R. Grammatische und pragmatische Merkmale des österreichischen Deutsch. In: Muhr, R. – Schrod, R. – Wiesinger, P. (eds.): *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachliche Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky, S. 208-234. 1995.
- NEWERKLA, S. M. Areály jazykového kontaktu ve střední Evropě a německo-český mikroareál ve východním Rakousku. In: *Slovo a slovesnost*, číslo 4, ročník 68 2007, s. 271-286.
- NEWERKLA, S. M. Bohemismen (und Slowakismen) in Wien (und Österreich). In: *tribüne – Zeitschrift für sprache und schreibung* 3/2009. Hrsg. von Heinz-Dieter Pohl und Jakob Ebner. Wien: Verlag Infothek, S. 8-12, 2009.
- NEWERKLA, S. M. *Sprachkontakte Deutsch – Tschechisch – Slowakisch. Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen: historische Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011.
- NEWERKLA, S. M. Rakouské variety němčiny a čeština jako cizí jazyk. In: Nekula, M. – Šichová, K. (eds.): *Variety češtiny a čeština jako cizí jazyk*. Praha: Akropolis. 2017, s. 129-170.
- NIEHAUS, K. Areale Variation in der Syntax des Standarddeutschen. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*. Band LXXXII, Heft 2. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2015, S. 133-168.
- Österreichisches Wörterbuch (ÖWB). Hrsg. im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. 38. Aufl., Nachdruck (1,02) von Otto Back, Erich Benedikt, Karl Blüml, Jakob Ebner, Maria Hornung, Hermann Möcker, Ernst Pacolt, Herbert Tatzreiter. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag, 2000.
- PATOCKA, Franz. *Dialekte und Dialektologie des Deutschen*. Wien: Institut für Germanistik der Universität Wien. 2003.
- POLENZ, P. von. Nationale Varianten der deutschen Sprache. Podiumsdiskussion auf der 8. Internationalen Deutschlehrertagung in Bern. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 15/1987, S. 101-103, 1987.
- POLENZ, P. von. ‚Binnendeutsch‘ oder plurizentrische Sprachkultur? Ein Plädoyer für Normalisierung in der Frage der ‚nationalen‘ Varianten. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 16, S. 198-218, 1988.
- SPÁČILOVÁ, L. Rakouská varianta ve výuce němčiny. In: *Cizí jazyky*, číslo 7-8, ročník 36 (1992-1993), Praha: Kvarta, s. 250-255, 1993.
- WIESINGER, P. Das österreichische Deutsch. In: *Germanistische Mitteilungen*, S. 1-9, 1997.
- WIESINGER, P. *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte*. Wien: LIT Verlag. (Austria: Forschung und Wissenschaft – Literatur, Band 2). Berlin – Wien: Lit Verlag, 2014.

- ZEMAN, D. *Überlegungen zur deutschen Sprache in Österreich. Linguistische, sprachpolitische und soziolinguistische Aspekte der österreichischen Varietät.* (PHILOLOGIA – Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse, Bd. 131) Hamburg: Verlag Dr. Kovač. ISBN 978-3-8300-4173-3, 2009. <http://www.verlagdrkovac.de/3-8300-4173-X.htm>
- ZEMAN, D. Austriazismen in den österreichischen Medien auf lexikalischer sowie phraseologischer Ebene. In: *GERMANISTICA PRAGENSIA XX* (Acta Universitatis Carolinae, Philologica 2). Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum, S. 219-230. 2011.
- ZEMAN, D. Tschechische Einflüsse im Wienerischen auf phonologischer, phraseologischer sowie lexikalischer Ebene. Einige Bemerkungen zu den österreichisch-tschechischen Sprachbeziehungen. In: *Germanistisches Jahrbuch Brücken. Tschechische Republik-Slowakei.* Weimar, Regensburg, Praha: DAAD & Lidové noviny, 2011b, S. 43-92.
- ZEMAN, D. [Rezension]: Hana Sodeyfi – Lenka Newerklá: Idiomatiche Redewendungen, Sprichwörter und Begriffe der Gegenwartssprache in Österreich und der Tschechischen Republik. Frazeologické a idiomatické výrazy v současné češtině a rakouské němčině. Herrassowitz Verlag, Wiesbaden 2011, 239 Seiten. In: *GERMANOSLAVICA – Zeitschrift für germano-slawische Studien 25/1*, Praha: Slovanský ústav Akademie věd ČR [Akademie der Wissenschaften der Tschechischen Republik], S. 112-114, 2014.
- ZEMAN, D. Čeština a němčina ve středoevropském jazykovém svazu. Několik poznámek k výzkumu lexikálních výpůjček. [Deutsch und Tschechisch in Mitteleuropa. Zu der Lehnwortforschung anhand von Beispielen aus dem Kontaktbereich Deutsch und Tschechisch]. In: *Cizí jazyky*, (2018-2019), Prag: Karlsuniversität, s. 19-26, 2019.
- ZEMAN, D. Čeština a němčina ve středoevropském jazykovém svazu (II). Několik poznámek k výzkumu lexikálních výpůjček v rakouské literatuře. [Deutsch und Tschechisch in Mitteleuropa. Zu der Lehnwortforschung anhand von Beispielen aus dem Kontaktbereich Deutsch und Tschechisch in der österreichischen Literatur]. In: *Cizí jazyky*, (2019-2020), Prag: Karlsuniversität, s. 28-38, 2020.
- ZEMAN, D. K rakouské varietě na rovině syntaktické a lexikální. Slovní zásoba a problematika slovesné valence. [Das österreichische Deutsch auf syntaktischer und lexikalischer Ebene. Zum österreichischen Wortschatz und der Verbvalenz]. In: *Cizí jazyky* [Fremdsprachen], (2019-2020), Nr. 5, Prag: Karlsuniversität, s. 15-28, 2020b.
- ZEMAN, D. Besonderheiten in der Pragmatik der deutschen Sprache in Österreich. In: *GERMANOSLAVICA – Zeitschrift für germano-slawische Studien*, Jg. 32, Nr. 2. Praha: Slovanský ústav Akademie věd ČR [Akademie der Wissenschaften der Tschechischen Republik], S. 86-98, 2022.
- ZEMAN, D. Rakouská varieta němčiny v oblasti idiomatiky a syntaxe. Areálové konvergenční tendence mezi rakouskou varietou němčiny a češtinou. In: *LINGUA VIVA 2023/36*: odborný časopis pro teorii a praxi vyučování cizím

jazykům a češtině jako cizímu jazyku. České Budějovice: katedry jazyků Jihočeské univerzity [Südböhmische Universität Budweis], S. 43-54, 2023.

**Doc. Dr. phil. PhDr. Dalibor Zeman, Ph.D.** je docentem v oboru Germanistická lingvistika a vývoj jazyka. Působí na Katedře germanistiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Specializace: kontrastivní a kontaktní lingvistika, variační sociolingvistika, syntax, morfologie, lexikologie, frazeologie a německá dialektologie.

Adresa pracoviště: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra germanistiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39, Praha 1

E-mail: plurilingua@seznam.cz



MARGINÁLIE  
RECENZE  
INFORMACE





**KONVALINOVÁ, KATEŘINA: POVĚZ MI TO OBRÁZKEM.  
AKTIVITY PRO DĚTI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM.  
Praha: Portál, 2021, 62 s.**

Autorka K. Konvalinová, profesně působící jako učitelka v mateřské škole, se dlouhodobě zabývá problematikou předškolní a primární výchovy a vzdělávání, a to především dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Na toto téma publikovala již několik článků v odborných časopisech. V nakladatelství Portál vydala kromě vedle výše uvedeného titulu další materiály: *Jaro, léto, podzim, zima – ve školce je stále prima* (2014) a *Šimonovy pracovní listy 19 a 24*. V letošním roce vydala v nakladatelství Pasparta publikaci *Kamaráde, pojď si hrát, nový jazyk poznávat* (2023). Jedná se o příručku s pracovními listy a metodickou příručku určenou pro učitele MŠ a učitele přípravných tříd ZŠ, kteří pracují s dětmi, jejichž mateřským jazykem není čeština.

Autorka uvádí, že stále přibývá dětí, které při nástupu a během docházky do mateřské školy neovládají český jazyk ani základním způsobem. Ve většině případů se jedná o děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ).

Publikace *Pověz mi to obrázkem* nejprve přináší krátký teoretický vstup věnovaný problematice odlišného mateřského jazyka, který může napomoci učitelům v orientaci v oblasti přístupů, jak se chovat před nástupem tohoto dítěte do MŠ i při práci s ním během běžného provozu v daném zařízení. Mohou ji využít i pedagogové vyučující jiný cizí jazyk. Děti s OMJ jsou děti, které se přistěhovaly do ČR ze zahraničí a doma hovoří jiným než českým jazykem. Mohou to být i děti cizinců, které se v ČR narodily či děti z bilingvních rodin (s. 3).

V případě nástupu dítěte s OMJ do MŠ autorka doporučuje, aby si pedagog předem zjistil, z jakého kulturního prostředí dítě pochází včetně bližších informací o jeho rodné zemi. Mnohdy dítě pochází z prostředí s odlišnými kulturními zvyky a tradicemi, takže by mohlo dojít k nějakému nedorozumění s dětmi či jejich rodiči. Autorka navrhuje, aby dotyčný pedagog navštívil též školení a kurzy, které se zaměřují na práci s dětmi s OMJ.

Velice důležité je úvodní setkání s rodiči. Pedagog by si měl s rodiči domluvit setkání ještě před nástupem dítěte do MŠ (příp. zajistit pro vzájemnou komunikaci i tlumočnicka). Autorka uvádí, že existují organizace, které poskytují tlumočnicka zdarma. Na této společné schůzce se pedagog s rodiči domluví, jakým způsobem budou komunikovat (pomocí emailů, SMS zpráv, nástěnky). Z vlastní praxe autorka doporučuje nesnažit se vše rodičům překládat, aby se snažili sami porozumět češtině. Existují i mobilní aplikace překládající text přes funkci fotoaparátu. Je důležité, aby pedagog předkládal rodičům informace psané v jednoduchých a srozumitelných větách. Pedagog také může využít materiálů zdarma, které na svých stránkách poskytují organizace zaměřující se na práci s cizinci (jsou to běžné formuláře, např. evidenční list, plná moc, informace ke stravování). Dále by se měl pedagog s rodiči domluvit na

adaptačním plánu pro dítě. Rodičům může dát k dispozici domů obrázkové karty denního režimu. Rodiče pak dítěti vysvětlí, co karty znamenají. Dítě se naučí s kartami pracovat a využívat je v MŠ. Dále je třeba se domluvit, jak má dítě pedagog oslovovat. Autorka doporučuje, aby se rodiče s dítětem přišli do MŠ podívat před jeho nástupem, aby se jejich potomek mohl předem seznámit s budoucím prostředím a učitelkami. Pokud dítě nastupuje do stálého kolektivu, je třeba na jeho příchod připravit i rodiče stávajících dětí a samotné děti (s. 3-4). Nastoupí-li dítě do MŠ, bude to zpočátku na pár hodin či jen během dopoledne. Autorka doporučuje, aby pedagog rodičům vysvětlil, že adaptace na nové prostředí je pro dítě náročná (dítě si s sebou může přinést oblíbenou hračku z domova, pověsit si obrázky denního režimu). Pedagog také může některé z dalších dětí učinit „patronem“ dítěte, který mu bude pomáhat. Při vysvětlování se musí pedagog vyjadřovat pomalu, jasně a srozumitelně; zřetelně artikulovat a příp. větu několikrát klidně zopakovat (s. 4). Je třeba oceňovat každou snahu dítěte, pokud se pokusí říct slovo česky. Protože děti ve výslovnosti často chybují, autorka doporučuje na chybu neupozorňovat, dítě neopravovat, ale zopakovat po něm řečené ve správném tvaru. Při zadávání pokynů je třeba dodržovat stejné formulace a nepoužívat zdobněliny. Autorka upozorňuje na to, že by pedagog neměl chtít po rodičích, aby se s dítětem doma učili češtinu, protože nejsou pro dítě dobrým mluvním vzorem. Je proto dobré rodičům nabídnout kurzy českého jazyka. Při práci s dítětem s OMJ musí pedagog co nejvíce využívat názornosti – k tomu autorka vytvořila sadu obrázkových karet, které doprovázíme různými písničkami, básničkami s pohybem a rytmiizací.

K. Konvalinová považuje za ideální, aby se pedagog věnoval dítěti s OMJ během dne i individuálně. Nejlepším řešením je přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, který pomáhá zajistit individuální přístup. Dítě s OMJ totiž patří do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Je vhodné dítěti zřídit sešit či šanon, do kterého si může zakládat obrázky se slovní zásobou, kterou už ovládá. Tímto prostřednictvím je k dispozici zpětná vazba o znalostech a dovednostech nejen pro něho samotného jako žáka, ale i pro jeho pedagoga a rodiče.

Skutečnost, že dítě o nový jazyk nejeví zájem, je poměrně častým problémem. Autorka proto doporučuje vytvořit motivační systém, který dítě k výuce povede (např. používání motivačních razítek či samolepek).

Praktická část publikace obsahuje obrázkové karty, které mají jednoduché a srozumitelné černobílé ilustrace. Vytvořila je sama autorka publikace. Karty rozdělila do osmi tematických celků, které provází postava skřítek: Skřítek ve světě a ČR, Skřítek a jeho kamarádi kolem světa, Skřítek a barvy, Skřítek a počty, Skřítek a motorika mluvidel, Skřítek a emoce, Skřítek a prostorová orientace a Skřítek a denní režim.

Práce s kartami se dá obměňovat – můžeme je použít při počáteční motivaci, výkladu i opakování a hodnocení. Obrázky jsou jedním z významných prostředků rozumové výchovy, které děti vedou k hlubšímu pozorování (s. 5). V předškolním věku dítě vnímá celostně a nevěnuje pozornost částem – pedagog

tak usměrňuje dětské pozorování a pozornost a vede dítě k přemýšlení. Autorka doporučuje postupovat sice pomalu, ale systematicky. Je třeba nejprve začínat základními otázkami, na které dítě jednoduše odpovídá, později dítě bude vyprávět samo podle obrázku, až nakonec dokáže nejen převyprávět celý děj, ale i popsat své zážitky. Veškeré aktivity s kartami mají probíhat formou hry, protože ta představuje významný výchovný prostředek, prostředník mezi dítětem a reálným světem.

Autorka podává přehled základních aktivit s obrázkovými kartami, mezi něž patří např. Seznámení s novou kartou; Najdi kartu; Co vidím na obrázku?; Doplnování; Popis podle paměti; Vymýšlení příběhů; Hádanky; Hádej, co zmizelo; Kouzelný pytlík/krabička; Puzzle; Kámen, nůžky, papír; Kostky; Žády k sobě; Správně, nebo špatně; Šeptaná; Ruce na hlavu; Kreslení; Čtyři rohy; Fazolové sáčky; Hudební; Neviditelné obrázky; Beze slov a Instrukce (s. 6-8). Na závěr teoretické části autorka poskytuje několik nápadů na rozdělení dětí do skupin (např. pomocí barevných korálků, gumiček, víček od PET lahví; losováním; použitím hracích karet či puzzle; klasickým rozpočítáváním).

Autorské karty K. Konvalinové lze používat jako univerzální prostředek díky svému variabilnímu použití. Jsou vhodné nejen pro práci s dětmi s OMJ, ale i v rámci multikulturní výchovy nebo při výuce nového jazyka. Nelze opomenout též logopedickou činnost, práci s dětmi s poruchami autistického spektra, s mentální retardací, se sluchovou vadou či s dětmi ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí.

**HELENA ZBUDILOVÁ**

**TRNČÁKOVÁ KUŽELOVÁ, VERONIKA: POLYPOHÁDKY, ANEB  
REALIZUJEME S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU  
POLYTECHNICKOU VÝCHOVU.**

**Praha: Infra, 2021, 151 s.**

Cílem publikace je propojovat svět pohádek s praktickou částí polytechnické výchovy, která má děti vést k získání užitečných praktických životních dovedností. Kniha obsahuje konkrétní náměty a inspirace pro rozvíjení dětí v oblasti řemeslné, environmentální a experimentální tak, aby se aktivně zapojovaly též do konstruktivních aktivit technologického charakteru. Jde o to děti zaujmout pohádkovým příběhem a motivovat je k zapojení do jednotlivých činností z oblasti polytechnické výchovy.

Využití publikace je širší. Autorka ji doporučuje pro práci učitelům, lektorům zájmových kroužků, mateřských center a rodičům a prarodičům. Kniha je určena pro praktickou výuku dětí předškolního věku. Zaměřuje se na přiblížení polytechnických aktivit, které s dětmi dané věkové kategorie můžeme provádět. Čtenáře tak inspiruje nabídkou konkrétních námětů a technik. To vše autorka staví na základě pohádkových příběhů, které jsou dětem dobře známy. Svět

pohádek je dětem blízký, a tak se do činností zapojují aktivně a zcela spontánně. V pohádkovém žánru a jeho možnostech autorka spatřuje příležitost, jak „skloubit primárně rozvoj polytechnické gramotnosti s rozvojem gramotnosti čtenářské, popř. provázat další možnosti práce s pohádkou v podstatě s jakoukoliv oblastí rozvoje dítěte a podpořit tak komplexní rozvoj jeho osobnosti“ (s. 7).

Autorka zúročila při tvorbě publikace své více než dvanáctileté zkušenosti z praxe pedagožky MŠ. Všechny náměty a techniky v knize obsažené vyzkoušela s dětmi, takže jsou prakticky vyzkoušené a osvědčené.

Publikace je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část nejprve podává vysvětlení, co vše polytechnická výchova zahrnuje. Nejde čistě o vzdělávání technické, ale je zde propojení i s dalšími obory, především přírodovědnými (to znamená, že zahrnuje nejen činnosti, při nichž děti vyrábějí ze dřeva, kovu či netradičních materiálů, ale patří sem také pokusy, experimenty a aktivity, které směřují k ochraně životního prostředí). Autorka rozděluje polytechnickou výchovu u dětí předškolního věku do tří již naznačených oblastí: na oblast techniky, oblast výzkumu a oblast environmentální (přírodovědnou). V textu konstatuje, že „důraz na polytechnickou výchovu a rozvoj polytechnické pregramotnosti přetrvává od roku 2015. (Tento rok byl MŠMT vyhlášen Rokem průmyslu a technického vzdělávání.) Na polytechnické vzdělávání se v současnosti zaměřuje stále více mateřských škol a je také jedním z pilířů nové vládní Inovační strategie České republiky 2019-2030. Zde se hovoří o polytechnické výchově s důrazem na kreativitu, badatelské přístupy, projektově zaměřenou výuku založenou na znalostním základu přírodních věd a matematiky“ (s. 10-11).

Autorka stanovuje hlavní schopnosti, dovednosti a vědomosti, které lze realizací polytechnických aktivit u dětí rozvíjet. Jedná se o manuální dovednosti, zručnost, praktičnost; jemnou motoriku; předmatematické dovednosti; logické a kritické myšlení; smyslové vnímání; prostorovou orientaci; fantazii, představivost, tvořivost; samostatnost; spolupráci a kooperaci. Dále specifikuje tematiku v rámci již výše zmíněných třech oblastí. Oblast techniky zahrnuje témata jako dopravní prostředky, rozvoj předmatematických dovedností prostřednictvím inspirace Hejného metodou, tradiční řemesla a povolání, konstruování, práce v řemeslné dílně, materiály (dřevo, kov, textil, keramická hlína), využívání ICT a digitálních technologií. Oblast výzkumu pokrývají tato témata: pokusy a experimenty (biologické, fyzikální a chemické) a badatelsky orientovaná výuka. Do třetí environmentální oblasti patří témata jako ekologie, ochrana životního prostředí, recyklace; využití odpadových materiálů ke tvoření, výrobě; práce s přírodním materiálem; práce s papírem; ekohry, aktivity s environmentální tematikou; pěstitelství a následné využití plodin k vaření, pečení; učení venku v přírodě. Tři oblasti polytechnické výchovy autorka rozšiřuje ještě o jednu oblast, kterou nazývá bonusová oblast výzkumu. V ní se inspiruje Montessori cvičením praktického života, takže do dané oblasti zahrnuje

nácvik jednoduchých každodenních činností, a to v rámci tří témat: péče o vlastní osobu, péče o okolí a zdvořilostní formy chování.

Další teoretickou část autorka věnuje přiblížení pohádkového žánru a jeho možného propojení s polytechnickou výchovou. V pohádkách spatřuje ideální motivační prvek pro práci s dětmi. Podle ní jsou „pohádky mezi dětmi velmi oblíbené, protože jsou zábavné, učí děti poznávat svět, rozeznat dobro a zlo, pochopit mezilidské vztahy, utvářet si postoje; rozvíjí fantazii, představivost, kritické myšlení a pomáhají rozvíjet slovní zásobu (s. 18). Doporučuje celkem jedenáct možností, jak s pohádkami pracovat, např. převyprávění pohádky dětmi, procvičení dějové posloupnosti, paměti; výtvarné techniky a aktivity, které zaznamenávají děj pohádky (kresba, malba, výroba pohádkové knihy, modelování); hudební zpracování či hudební aktivity (zpěv písně vážící se obsahově k dané pohádce, rytmizace, využití Orffových nástrojů); dramatizace pohádky (loutkové divadlo, děti v roli); práce s obrázky (třídění obrázků, vyhledávání postav a předmětů na obrázku, popis a převyprávění děje podle obrázku, řazení obrázků podle dějové posloupnosti); slovní hrátky (určení počátečních a koncových slabik slova, určení první a poslední hlásky ve slově, např. jména postav, zvířat, věcí v pohádce); aktivity směřující k rozvoji smyslového vnímání (poznávání podle hmatu či sluchu předmětů, které se vyskytovaly v pohádce); skládání obrázků z pohádky (rozstříhané obrázky a pohádkové puzzle); práci s pracovními listy s tématem pohádky; pohybové aktivity motivované pohádkou (překážkové dráhy, konkrétní pohybové hry...); a porovnávání různých verzí pohádky, pokládání otázek (proč; co by se stalo, kdyby). V oblasti motivace, kterou autorka považuje za stěžejní prvek práce s dětmi, dodává několik postřehů z vlastní praxe. Doporučuje vhodně volené způsoby motivace, které podnítl nadšení u dětí. Upozorňuje na skutečnost, že čím je dítě mladší, tím pro něj význam motivace narůstá. „Z pozice pedagoga MŠ doporučuji dětem pohádku přiblížit co nejvíce a nechat je zažít si samotný děj. Tím podpoříme motivaci a zájem dětí o další činnosti, které se k pohádce vážou“ (s. 21).

Praktickou část publikace autorka pro větší názornost barevně rozlišila podle jednotlivých rozvíjených oblastí polytechnické výchovy. Lze s ní pracovat dvojím způsobem – buď postupně stránku po stránce realizovat jednotlivé pohádky a konkrétní aktivity z různých oblastí polytechnické výchovy; anebo dle barevného odlišení volit oblasti polytechnické výchovy, kterým se chceme s dětmi momentálně věnovat. Lze se tedy inspirovat konkrétními náměty a technikami bez motivačního prvku pohádky.

Každá pohádka je v praktické části zpracována tak, aby se obsahem následných aktivit dotkla všech čtyř zmiňovaných oblastí polytechnické výchovy. Autorka zahrnula šest pohádek, které děti dobře znají. Jedná se o pohádku O perníkové chaloupce, O Červené Karkulce, O Budulínkovi, O slepičce a kohoutkovi, O třech prasátkách a O ošklivém káčátku. Vedle textu pohádky obsahuje každý návrh sedm aktivit, např. u pohádky O perníkové chaloupce se jedná o sběr plodin; pracovní list na téma odpadky v lese; poznávací hru Cesta s využitím

digitálních technologií; domeček ze dřeva; srdíčko z papírových ruliček; experimentování s kostkovým cukrem a hra na objímače stromů. Každá aktivita je stručně popsána – obsahuje úvod, pomůcky, popis postupu a další rady a informace. Autorka do publikace zařadila několik návodných barevných fotografií.

Zmíněnou publikaci považuji za šikovný zdroj námětů pro práci s předškolními dětmi v oblasti polytechnické výchovy. Kladně hodnotím motivační propojování s pohádkovými příběhy, které i v dnešní přetechizované době mohou výrazně přispívat k celkovému rozvoji osobnosti dětí.

**HELENA ZBUDILOVÁ**

**VAVREČKA, LUKÁŠ; SMOLÍKOVÁ, KLÁRA: NEČTU!  
POSLOUCHÁM. PRŮVODCE BÁJEČNÝM SVĚTEM AUDIOKNIH.  
Praha: Euromedia Group, 2022, 191 s.**

Spisovatelé L. Vavrečka a K. Smolíková, oba vášniví posluchači audioknih, ve svém průvodci *Nečtu! Poslouchám* čtenářům radí, jak si nejlépe užít audioposlech knih. Oba autoři se společně zamýšlejí nad důvody vedoucími k poslechu audioknih. Kniha obsahuje komiksy K. Illnerové. Vyšla v roce 2022 s podporou Goethe institutu a Moravské zemské knihovny v Brně.

Je nesporným faktem, že zájem o audioknihy v posledních letech roste. Audioknihy tvoří nejrychleji rostoucí segment knižního trhu v zahraničí i v Česku (s. 9). Není divu, že se hudební oddělení knihoven často mění na sekce mluveného slova.

V textu knihy autoři shodně uvádějí, že bývají na problematiku poslechu knih často dotazováni učitelé i rodiči s ohledem na hledání dalších cest, jak dětem atraktivně představit literární díla. Současná doba, založená především na audiovizuálním modu komunikace, přináší i skutečnost, že je upozadřována sluchová paměť, „což šlo ruku v ruce s rozvojem gramotnosti a mělo za následek oslabení schopnosti soustředit se na mluvené slovo“ (s. 10). Autoři potvrzují, že společné předčítání s dětmi je nejosvědčenějším způsobem, jak děti přivést k vlastnímu čtení. Děti rády sdílí a povídají si. Audioknihy mohou dětem také pomáhat v případech, že mají potíže se soustředěním, protože poslech je pro ně snazší než četba. Poslouchat audioknihy můžeme při různých aktivitách společných i individuálních (např. při běhu, jízdě autem, při hře, práci na počítači nebo na zahradě, při venčení psa, opalování, vaření či jízdě ve vlaku).

Další kapitoly knihy pojednávají o historii vzniku audioknih (od jejich zrodu přes objev Edisonova fonografu po četbu prostřednictvím chytrých telefonů); o různých formách poslechu (zkrácené a nezkrácené verze; nezaujatá četba, nebo hlasové herectví; jednohlasá a vícehlasá četba; četba nebo dramatizace). Čtvrtá kapitola se věnuje vyprávění, které provází člověka odjakživa: „Předávání příběhu mluveným slovem je jednou z nejstarších a nejpřirozenějších součástí

lidské kultury“ (s. 73). Autoři terminologicky ukotvují pojmy auditivní (sluchový – např. auditivní paměť, pozornost či recepce) a audiální (sluchem vnímaný, tj. určený ke sluchovému vnímání; např. audiální dílo, nosič, dokumenty či médium). Dle výzkumů v domácnostech, ve kterých se knihy nečtou, se ani neposlouchají. Knihy mají z principu širší a zároveň personifikovanější potenciál chápání, umožňující vlastní interpretaci. Sdílený poslech posluchačů umožňuje rodině prožívat společně příběh během nějaké společné činnosti nebo odpočinku. Je prokázáno, že poslouchat během mechanické či rutinní činnosti je mnohem snazší než soustředěný poslech v nečinnosti (s. 82), proto se společný poslech také zařazuje ve školách, např. do hodin výtvarné výchovy. Díky poslechu také procvičujeme paměť, udržujeme pozornost při monotónní činnosti. V běžném životě potřebujeme rozumět výkladu nebo vyprávění, správně si ho vyložit, zařazovat informace do kontextu. Nestačí jen slyšet, je třeba opravdu poslouchat (s. 84).

Audioknihy mohou motivovat (nejen) děti ke čtení a pomoci jim na cestě ke čtenářství. Bez rozvinutého čtenářství se dnešní člověk neobejde, nedá se bez něj plnohodnotně projít vzdělávacím procesem ani obstát v současné informační společnosti. „Ideálem vzdělávacího systému dávno není dítě, které si osvojilo dovednost čtení, ale které se pročetlo ke čtenářství a je schopno čtené kriticky zhodnotit, tedy disponuje čtenářskou gramotností“ (s. 86). Prožitek z audioknihy nemusí být menší než z četby. Jak uvádí autoři, „literatura ve formě mluveného slova má moc stát se postupně mostem ke čtení, zejména pro děti, které by jinak mohlo odrazovat svou obtížností. Jednou z cest upevňování čtenářských návyků je například poslech při čtení téhož textu“ (s. 89).

Následující pátá kapitola pojednává o audioknihách pro děti a mládež. Jejich příběhy si dětské publikum de facto samo vybralo a adoptovalo (jako příklad uveďme audioknihu I. Douskové *Hrdý Budžes* v podání B. Hrzánové z roku 2004 /s. 91/). Děti volily také rozhlasové dramatizace (např. děl německé romantické literatury), které byly původně určeny pro dospělé. Není překvapením, že audioknihy pro děti často poslouchají též dospělí.

Autoři poukazují na časté nepochopení při výběru titulů mezi rodiči a dětmi. Rodiče se totiž snaží předložit současným dětem příběhy, které jim kdysi s oblibou četli jejich rodiče (tedy četbu současných prarodičů). L. Vavrečka a K. Smolíková doporučují k audiočetbě některé soudobé autory (např. sérii P. Stančíka *H2O a tajná vodní mise; Jak se zbavit mstivý Soni* J. Holuba). Mladí čtenáři se značně liší ve čtenářských kompetencích. Není divu, že na ně byl zacílen od roku 2008 projekt Českého rozhlasu nazvaný *Čtenářský deník*. Současným hitem pro mládež je např. dílo *Prašina* od V. Matochy. Mezi oblíbené žánry pro děti patří stále pohádky a příběhy ze života dětí; u starších se dnes jedná o fantasy, sci-fi a horor s fantastickými prvky, také detektivní žánr. „V moři literatury k poslechu najdeme jen pár kapek poezie“ (s. 109). Audioknihy nejen informují, ale i učí a poučují. Jejich poslech je pro autory četbou zítřka (s. 115).

V šesté kapitole se čtenáři dozvědí, jak se „dělá“ audiokniha. Aby dílo dobře promlouvalo, je třeba uvážit, koho obsadit. Interpret provádí řádnou přípravu na nahrávání, protože musí paralelně zvládnout dvě základní disciplíny: mikročtení (souhrn dovedností, zahrnující zřetelnou artikulaci, správnou techniku nádechů, práci s důrazy, frázováním a intonací) a makročtení (koncentrovaný vhled do příběhu či tématu, pochopení situací, charakterového vývoje postav nebo vytváření postupné gradace) apod.

Závěrečnou sedmou kapitolu autoři věnovali budoucnosti audioknih. Zdá se, že fenomén poslechu audioknih je bezpochyby prokazatelně na vzestupu. Ročně u nás vychází okolo pěti set titulů audioknih, z toho většinu tvoří díla českých a slovenských spisovatelů (s. 161). V našem prostředí je však audiokniha stále vnímána jako médium relativně nové a okrajové.

Audiokniha má blízko k literárnímu dílu, se kterým je svázána příběhem, vyprávěním, příp. výkladem. Prožitek z audioknihy může být rozhodně stejný jako z knihy – mnohdy dokonce intenzivnější, protože čtenář mívá tendenci při čtení polevovat v interpretaci a pouze konzumuje (s. 175).

Publikace je doplněna užitečným přehledem základních pojmů. Vychází z bohatých zdrojů (autoři odkazují na 263 pramenů).

Vademecum L. Vavrečky a K. Smolíkové je užitečným zdrojem informací o světě audioknih, který zajisté využijí nejen rodiče, ale i pedagogové, vychovatelé a knihovníci. Své čtenáře si titul najde i u příznivců audioknih téměř všech věkových kategorií: literární díla ve formě audioknih mohou oslovit děti, které neumějí dosud číst, malé i větší čtenáře, dospívající i dospělí. Také senioři mohou zažít příjemné chvílky nad poslechem audiovyprávění a audiopříběhů, které by si kvůli slabšímu zraku sami nepřečetli.

**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. (PřF 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 RICHTEREK, CSC. (PřF 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 B