

LINGUA VIVA

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

ROČNÍK XVIII/ 2022/ ČÍSLO 35

VYDAVATEL:
KATEDRY JAZYKŮ PEDAGOGICKÉ FAKULTY JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2022

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. EVA HOMOLOVÁ, 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. MGR. MIROSLAVA AUROVÁ, PH.D. (FF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
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 RICHTEREC, 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, 2022

TISK: PROTISK, ČESKÉ BUDĚJOVICE

OBSAH

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

STUDIE – ANGLICKÝ JAZYK

DENISA ŠULOVSKÁ (UNIVERZITA KOMENSKÉHO, FILOZOFICKÁ FAKULTA) <i>TEACHING TO WRITE AN ABSTRACT IN THE ESP/EAP CLASSROOM</i>	9
--	---

STUDIE – ČESKÝ JAZYK

JIŘÍ JOŠT, IVANA ŠIMKOVÁ, HELENA HAVLISOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA, PEDAGOGICKÁ FAKULTA) <i>REEDUKAČNÍ EFEKT METODY ČTENÍ SFUMATO® NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE</i>	21
--	----

HELENA ZBUDILOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA, TEOLOGICKÁ FAKULTA) <i>VYBRANÁ SOUDOBA TĚMATA LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ A JEJICH VYUŽITÍ VE ŠKOLNÍ EDUKACI A VÝCHOVĚ VE VOLNÉM ČASE</i>	34
--	----

STUDIE – FRANCOUZSKÝ JAZYK

DAGMAR KOLÁŘÍKOVÁ (UNIVERSITÉ DE BOHÊME DE L'OUEST) <i>QUE DISENT LES MOTS NOUVEAUX INTRODUIITS DANS LES DICTIONNAIRES FRANÇAIS?</i>	50
---	----

STUDIE – SLOVENSKÝ JAZYK

EVA HOMOLOVÁ (UNIVERZITA MATEJA BELA, BANSKÁ BYSTRICA) <i>PRÍČINY ZLYHÁVANIA SENIOROV V JAZYKOVOM VZDELÁVANÍ</i>	80
---	----

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 páté 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, francouzština, slovenština) a v tomto rámci jsou pak následně příspěvky řazeny podle jmen jednotlivých autorů. Abecední pořadí je zachováno i v části **RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY**.

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

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

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

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ

České Budějovice, říjen 2022

STUDIE



TEACHING TO WRITE AN ABSTRACT IN THE ESP/EAP CLASSROOM

DENISA ŠULOVSKÁ
UNIVERZITA KOMENSKÉHO, FILOZOFICKÁ FAKULTA

Abstract:

Academic writing is one of the fixed features in classes of English for Specific Purposes / English for Academic Purposes at many universities. Even those students studying in non-English environment, who normally do not write academic texts in English, may need to write an academically oriented text in English at some stage of their studies – abstract being one example. The purpose of this article is to explore the issues connected with designing a lesson on how to write an abstract. It examines some approaches available to tertiary level ESP/EAP teachers and proposes a more extensive, step-by-step plan we use in your ESP/EAP classes to teach to write an abstract. The efficiency of the more extensive approach was tested in a small-scale study, which revealed that spending more time on practicing to write an abstract is of certain benefit to the students, though this finding would need to be confirmed in a larger study.

Keywords: ESP, EAP, writing an abstract, academic writing, lesson design

1. Introduction

For university students, academic writing is a very important aspect of their studies. Being able to write academic texts in English is an added bonus for those students whose mother tongue is not English. However, academic writing is often identified as something students – native and non-native speakers of English alike – struggle with. It is indeed a complex task, riddled with many difficulties, exacerbated by the fact that students have to adapt from secondary school writing to writing for the academic environment.

The process of adaptation to academic writing is a relatively neglected area of study, with the research frequently focusing on post-secondary students who are native speakers of English and on the experience of international students in English speaking universities (Campbell 2019). However, there is a large group of students who do not study in English medium tertiary education. They study at universities in their native countries while taking ESP or EAP classes, learning elements of academic writing within them. As Hyland (2013) notes, students' prior writing experience very often does not prepare them for the expectations that their university department or the workplace may place on them.

Indeed, performing academic writing tasks, graduate students in an English-speaking university were found to experience high levels of anxiety (Singh 2017). Obviously, anxiety may be even higher for those in a non-English environment attempting to write in English which is not their native language. The ability to write in English, however, enhances the students' chances for a scholarship, helps them to participate in the Erasmus+ programme and in professional training courses. Exactly which kinds of academic writing are

valued and expected in a particular academic or professional context is something the teacher must find out himself, but it must be emphasised that academic writing as such should remain a key feature of ESP/EAP.

1.1 Teaching to write an abstract within the classroom syllabus

At our institution, academic writing is not taught as a separate subject but is incorporated into ESP classes based on the students' field of study. Academic writing is practised along with reading and listening comprehension, as well as speaking - reading comprehension being perhaps the skill most needed for students' studies while speaking being the skill that students tend to value the most. Academic writing holds a separate place in students' minds – they know it is a useful skill, but generally are not very enthusiastic about it. Naturally, what exactly forms part of academic writing in a particular ESP course will vary with the students' field of study/discipline.

An important question that needs consideration when designing the ESP class syllabus is how many of our students will actually need to be able to write academic and scientific papers in English. Being able to read and understand academic texts written in English is, without a doubt, an essential skill as it helps the students to keep up to date with the latest progress in their field during their studies. Writing academic texts in English is perhaps not so important to them, unless they consider studying abroad or a career in the academia. However, there is one piece of academic writing in English that each of our students will need to write at least once in their life, regardless of discipline or ambition, and that is the abstract. Despite Bailey (2011, p. 22) noting that students “will not normally have to write abstracts”, our students do write an abstract in English as part of their bachelor thesis. Any lesson on how to write an abstract is therefore guaranteed to catch the students' attention and deserves careful planning. Naturally, students already recognise that the abstract is a useful piece of writing as “without reading the full journal article, they can know if it is of any value” for their studies or their own research (Daniel, 2014, p. 101).

Bailey also emphasises that students need to be able to read “abstracts effectively“ (Bailey, 2011, p.22) which is made easier if they are familiar with their structure. It is common knowledge that the majority of scientific research papers follow a certain pattern that is, albeit with some exceptions, common to all disciplines, with the abstract appearing immediately after the title. However, there are several points that need to be addressed before any teaching on how to write it can be done in the ESP class. The first one deals with the question *when*, that is, at what stage of the writing process, students should be recommended to write the abstract. The second one focuses on the type of abstract our students need to be able to write.

Opinions on the first question vary. Swales and Feak (2009) ponder this question and their answer is – once the first draft of the paper is completed. On the other hand, in their six-month writing for publication programme, Murray and Moore (2006) recommend drafting the abstract in the beginning stages of

writing – during the first or the second month of writing. This process goes against the beliefs of many, who “are adamant... they could not write the abstract” until the whole paper was finished (Murray and Moore, 2006, p. 96). Murray and Moore maintain that earlier drafting of the abstract challenges some writer’s assumptions and can lead to changing their long-standing habits. However, most textbooks, university writing centres and online tutorials, such as Weisberg and Buker in *Writing Up Research: Experimental Research Report Writing for Students of English* (1990), University of Melbourne or Wordvice Editing Service, recommend to write the abstract last.

Whatever order the students will eventually use in their own writing, in our ESP classes we approach individual abstract writing using students’ own completed papers and essays from classes other than ESP. Experience shows us that students find writing an abstract much easier when they have a clear idea of what the paper was about. Additionally, waiting until all students have completed their current essay, paper or research would make the class inefficient and the whole process time consuming.

The second point concerns the types of abstracts used. For ESP teachers planning to teach students to write an abstract it is important to acknowledge that the type of abstract used in scientific disciplines may vary – a fact which is not always addressed or acknowledged. For example, Read (2019) describes the abstract as “a descriptive summary” which is concise and complete, written on a separate page as a single paragraph, but does not mention the different kinds of abstract used. He does specify that although this may vary, the length is approximately two-thirds of a page. Weisberg and Buker (1990) focus solely on the informative abstract, paying special attention to its individual parts. Easterbrook (n.d.) specifies that each part of the informative abstract should be clearly expressed in one single sentence. Sims (2003) covers both the informative and descriptive abstract, explaining the two types share some common characteristics, but differ in content and purpose. Wallwork (2011), on the other hand, clearly divides abstracts into more than two distinct categories and explains their purpose:

1. Unstructured abstracts, which he further divides into informative and descriptive abstracts,
2. Structured abstracts, which tend to be longer (400 words) and the format of which “helps write clearer abstracts” (Wallwork, 2011, p. 187).
3. Extended abstracts which are organised like a full paper and are 2-4 pages long.
4. Conference abstracts, the main purpose of which is to aid conference organisers to decide whether or not to invite the speaker to participate.

Daniel (2014) is one of few that address the problems the students beginning to write abstracts in certain fields may come across, pointing out that abstracts may vary across disciplines. She devotes space to writing not only in formal, natural and applied sciences, but also in social and behavioural sciences. This is reflected in one of the chapters in her book which is called *I am a historian. We*

don't necessarily get "results" or follow a specific methodology. What should I do? (Daniel, 2014, p. 182). Daniel acknowledges that abstracts from some disciplines may appear to lack the kind of rigid structure that is immediately apparent in, for example, natural sciences. However, upon a closer look, abstracts from history and other humanistic disciplines still do have a structure similar to a technical paper abstract. She subsequently gives a practical guide on how to accomplish a suitably written abstract in humanistic disciplines – including background information, the aim and its importance (i.e., gap in the knowledge), contribution of this research and its value, what was examined (i.e., methodology and results) and conclusions and implications.

Based on what was said above, it is our opinion that teachers preparing a lesson on abstract writing should adopt a more active role and respond to the needs students of specific disciplines may have. This means flexibly adapting their approach to teaching to write an abstract. The study below attempts to determine the most suitable approach to teach to write an abstract effectively.

2. Designing the lesson plan for EAP/ESP classes

Once the teacher has addressed the points mentioned above, it is time to design the procedure that will work for their particular group of learners. Naturally, it may be helpful to consult the work of other ESP/EAP teachers and see if their approach suits them. Inspiration can also be found in academic publications, a number of university writing centres and YouTube videos which may offer a practical guidance. Before we describe our own procedure to abstract teaching, we will examine two approaches (Frydrychova Klimova and Leach, see Table 1 below). Both incorporate the use of published abstracts used as models, though the actual practice of writing the abstracts varies. Both Frydrychova Klimova and Leach seem to expect a certain level of English language competence, as they, unlike Wallwark (2016), for example, do not devote time to grammar of the abstract.

Frydrychova Klimova	Martin Leach
1. defining the abstract	1. reviewing the components of a technical paper as the starting point for composing the abstract
2. looking at the model abstracts in English and analysing their specific features such as vocabulary	2. parts of a well written abstract
3. organisation or academic formalities	3. reviewing abstracts from the published literature
4. practising the writing of abstracts	4. providing the students with a recipe for writing an abstract
5. evaluating the writing of abstracts (by a teacher and/or through peer review).	5. brief summary of a paper that is published asking them to compose an abstract based on this summary

Table 1 Comparison of two approaches to teaching abstract writing

Frydrychova Klimova (2015, p. 909) acknowledges that writing an abstract is a complex task, requiring “the mastering of ... skills, such as metacognitive skills since learners need to set an objective for their writing, plan it carefully, think over its layout and logical structure.” In her ESP classes, she begins with defining what an abstract is and works with model abstracts in English, focusing on their specific features such as vocabulary (see Table 1 above). Then she continues with the actual abstract writing, although she does not specify what this process involves. Finally, the written abstracts are evaluated by the teacher and/or through peer review. It is worth noting that she does not seem to address the different types of abstract (informative/ descriptive) one can come across in academic papers. As she does not specify who her ESP students are (i.e., which discipline or disciplines they study) we can only assume this may be due to the fact that her particular group of learners have need of just one type of abstract.

Frydrychova Klimova also points out some common mistakes students make when writing an abstract. For this, she incorporates Benjamin Noble’s YouTube video *Writing an abstract - common mistakes* (2012) into her lessons. The video includes a section highlighting some common mistakes used by Russian tertiary students. These are, in her experience, very similar to Czech students’ mistakes and she makes sure her students are aware of them, in order to avoid them. Among these mistakes are the use of informal style, vocabulary issues (use of short everyday words rather than appropriate terminology, incorrect use of collocations, use of abbreviations and unexplained acronyms) and redundancy.

Martin Leach provides a detailed lesson plan for a 75-minute session, though his plan can be used over several sessions. Unlike Frydrychova Klimova, he covers both basic types of abstract – informative as well as descriptive, but teaches his students to write only the informative abstract, which is, in his words, “intended for the experts” (Leach, n.d., 18). As seen in Table 1, his procedure starts with reviewing the components of a technical paper which are the starting point for composing the abstract and can correspond rather well to the structure of the informative abstract especially. Then he moves on to the parts of a well written abstract, reviewing abstracts from the published literature before providing the students with “a recipe” – a six-sentence plan – for writing an abstract, which the students use to write an abstract based on a brief summary of a published paper.

2.1 Teaching to write an abstract – a more extensive approach

Compared to the two approaches described above, in our classes we devote a considerably longer period of time to teaching to write an abstract, with the work spread over three sessions (one 90-minute session – the first one – fully devoted to the abstract, while the subsequent two sessions only partly focused on abstract writing). Apart from addressing the purpose of the abstract, in our ESP classes

we consider it important to make students aware of the different types of abstract – not least because some disciplines at Faculty of Arts seem to have a distinct preference for one type over the other (for example, psychology – informative, philosophy – descriptive), while others make use of both.

Following this introduction, we divide the teaching procedure into several steps, which involve work with the structure of the two main types of abstract, language and language accuracy of the abstract, the actual writing process and the review of written abstracts.

Below, the whole step-by-step plan is outlined for the informative abstract, which is subsequently repeated for the descriptive abstract.

STEP	GOAL
1. defining the abstract	Awareness of the purpose and types of abstract
2. identifying and ordering parts of published informative abstracts from the students' field of study	Awareness of the logical structure of informative abstract
3. drawing attention to some aspects of grammar (especially tenses and passives) and the use of formality	Awareness of the use of academic language within abstracts
4. language work with published abstracts – gap completion (tenses, passives, vocabulary), etc.	Focus on specific language conventions, grammar and vocabulary practice
5. reading of a short research report from the students' field of study and transforming it into an abstract	Awareness of how the abstract reflects the structure of a research paper
6. creating a "reduced abstract"	Reducing the number of words in the informative abstract produced in Step 5 by omitting unnecessary and redundant information
7. Individual work – students writing an abstract of one of their own papers or essays	Applying what students have learned
8. Reviewing each students' abstract and providing feedback (this may involve suggestions about the content, deleting unnecessary and repetitive words, correcting the structure, use of formality, etc.)	Students turn in their written work, with each student receiving feedback from the teacher before next session
9. Illustrating problem areas on a selection of students' abstracts	Highlighting problem areas and finding ways to correct them
10. Individual work – writing an abstract based on each student's different paper and essay	Final product turned in – students apply everything they have learned and receive individual feedback

Table 2 Teaching to write an abstract – a step-by-step plan.

As seen in Table 2 above, our plan is divided into several areas – with tasks focusing on: 1) the structure of the abstract, 2) the language of the abstract, including language accuracy and formality – reflecting the fact that our students are not native speakers of English – and 3) the actual writing process. We consider it important that students not only get sufficient information about the abstract, but also sufficient writing practice and appropriate feedback. Sufficient writing practice is crucial for success and unfortunately, it is often neglected, possibly due to time constraints or the belief that it is unnecessary at tertiary level. Campbell (2019, p. 609) has accurately summed up the experience of many teachers, saying that when students fail in academic writing, blame is often put on students and their inadequacies and that individual departments sometimes have the impression that the situation can quickly be remedied by short add-on writing courses or how-to workshops, which tend to be insufficient.

Naturally, providing enough time for practice and giving individual feedback places high requirements on the teacher, guiding the students both inside and outside the classroom. We encourage students to write their abstracts from scratch, discouraging them from using the copy and paste approach (using and translating parts of their research paper) and not only explaining, but also illustrating, why it does not usually work. Drawing attention to problem areas in real abstracts written by other students, as well as in their own work, also significantly influences awareness of what an abstract is and how to write it.

Steps from Table 2 are subsequently repeated for descriptive abstracts, with the students being encouraged to transform their already written informative abstracts into descriptive abstracts. Our experience shows that students initially have more problems writing the descriptive abstract, as its structure is not as clear, but this quickly changes. We find it helpful to compare the descriptive abstract to a table of contents and the fact that it frequently refers to the organisation and various subsections of the paper, often making use of listing signal words such as firstly, then, etc.). As stated, its structure, although less clear, typically includes the background, purpose and focus of the paper or article, and will usually not specify the method, results and conclusion, even if it is a research paper.

It must also be said that in addition to abstract writing, we give attention to keywords which naturally form an important part of every abstract but which often seem to be neglected in the abstract writing process. Students recognise that the main purpose of keywords is to allow journals, search engines, and indexing services classify papers and, in turn, to help them find what they need for their own studies or research. In a similar way, appropriately selected keywords can help get their own work to reach wider audiences. For this reason, when working in groups with their abstracts, students are encouraged to choose highly relevant terms as keywords and then compare them with those selected by others. Peer review forms an important part in this and helps develop awareness of what is and what is not a good keyword.

3. The effectiveness of a more extensive approach

As outlined above, our approach to teaching to write an abstract requires more time than some other approaches described. But is this extra time worth the effort? To test this, we designed a small-scale study comparing the efficiency of Frydrychova-Klimova's shorter approach and our longer one. As it is rather problematic for us to work with larger groups that would match in level and ability and which would receive identical instruction in terms of content and syllabus (our groups of learners are generally grouped together based on their primary discipline, rather than their level of English and therefore mixed-ability, and the syllabus is adapted to the discipline they study), two small groups of students were involved in this study.

3.1 Participants and procedure

The participants were 2nd year B.A. studies students matched for level, but majoring in different subjects (Political Science and Religious Studies respectively) and taking an English for Specific Purposes module. Each group consisted of 11 students (the number matches the number of Religious studies students). Group 2 students - Political science students - were chosen from a larger group of students based on the score they achieved in the previous semester, mirroring the individual scores achieved by the Religious Studies students, all of whom form Group 1. This ensured that the level of English language ability of both groups matched. The shorter approach was followed in Group 1, while the longer approach was used in Group 2. At the end of the lesson(s) devoted to teaching how to write an abstract, both groups were asked to write an abstract of one of their seminar papers. Our hypothesis was that abstracts of those students allowed more time and practice would have fewer errors compared to the groups with shorter practice.

The written abstracts of both groups were analysed for most common problem areas/errors and compared. In both sets of abstracts the following five areas were the most frequently problematic:

- 1) the background/ introduction was too long, compared to the rest of the abstract, sometimes stretching over 3 or more sentences,
- 2) the purpose was either unexpressed or not expressed in a clear manner and
- 3) the method used was not explicitly stated.

They all relate to the structure and content of the abstract. Apart from these three problem areas, some errors resulted from the fact that the students are not native speakers of English and were therefore connected to language accuracy. For the purposes of this study, we ignored obvious grammatical mistakes but focused on those relating to style, namely:

- 4) the use of inappropriate (typically informal) vocabulary and
- 5) use of short verb forms.

These are the problems/errors we will focus on here.

3.2 Results

Table 3 shows how many students made an error in their final abstract. It is apparent that at first glance, it seems that Group 2 – the group that spent longer time learning to write an abstract – committed fewer errors. These results also correspond with our impressions, namely, that work of those students who had received a more extensive practice contain fewer errors.

	Problem area	Group 1 – number of instances	Group 2 – number of instances
1.	Background/Introduction too long	6	2
2.	Unclear /unexpressed purpose	8	2
3.	Method of research not explicitly stated	5	1
4.	Inappropriate language (informal vocabulary)	6	3
5.	Use of short verb forms	5	3

Table 3 Errors within each group

The number of participants in both of our groups was very small, which generally makes them unsuitable for statistical analysis. Nevertheless, the number of errors found in the abstracts of each group was subsequently statistically compared using the unpaired t-test to see if they would reveal a possible significance. In only one instance out of five the differences in the scores achieved were confirmed to be significant. The two-tailed P value of the score differences in Problem area 2 – Unclear/unexpressed purpose - equals 0.0083, which by conventional criteria is considered to be very statistically significant. So, although it may appear that the differences in the scores achieved by the two groups overall do not confirm our hypothesis (and our belief) that the extended approach is more beneficial, it must be said that the results may have been influenced by our extremely small samples. The study would benefit from larger groups of learners to determine whether students do, indeed, benefit from a more extensive approach when learning to write an abstract and make fewer errors.

To sum up, common problems and mistakes found in the writing of our students in both groups can be divided into those pertaining to the structure, content and the language of the abstract. Mistakes found in grammar and vocabulary and in the inappropriate use of informal language are all problem areas also mentioned by Frydrychova Klimova (2015) and are to be expected, as English is a foreign language for our students.

The following mistakes relating to the structure and the content are not limited to non-native speakers of English: the written abstract may be too long

and include too much detail, especially in the background (often stretching over several sentences, being much longer than the rest of the abstract). The students may also have problems expressing the purpose of their paper clearly. Here the benefits of an extended writing practice on the work of students were proven. Some other, less frequent mistakes may also be the use of unsupported claims, use of subjective language and, as the student attempts to minimize the amount of information included in the abstract, the failure to include important information. Additionally, problems can also be seen in the correct ordering of information. Even though Freeman (2018) claims that academic writers ought to write creatively, breaking and bending rules in abstracts, the fact is that, for those beginning to write at least, it is better to follow academic conventions. When writing an abstract, maximum impact can be achieved by the correct ordering of information, highlighting the purpose and importance of the study, which is helped by the use of concise language. Wallwork and Southern (2020) also mention addition of information not present in the paper itself or, conversely, not summarising the whole paper properly, as mistakes commonly found in student work. However, we cannot reliably say if this is problematic for our students, as an ESP teacher does not normally come into contact with the student's whole papers from their specialised classes. It must be said it is worth pointing out these problem areas to students, though, as they can be the reason for abstract rejection.

Conclusion

To sum up, writing an abstract requires a lot of skill and practice, placing an additional burden on the non-native speaker of English. As abstract writing conventions vary across disciplines, it is up to the ESP/EAP teacher to become familiar with the conventions in the disciplines of their students and adapt their approach accordingly. Only then can the teacher proceed to design such strategies that will guide the student in the writing process. Additionally, we believe it is crucial to allow sufficient time for the actual writing process. Writing tends to be ignored by many university departments, perhaps assuming it is something students should already know or should somehow pick up on their own. However, just like anything else, writing an abstract requires practice, and even more so when it is done in a foreign language. When teaching how to write an abstract, time should be devoted to each step and the teacher should give students individual feedback, highlight problem areas and demonstrate how to correct the mistakes. This will allow students to integrate what they have learned and subsequently make adaptations to their own writing. While our step-by-step approach outlined above is perhaps more extensive than some other approaches previously described, we believe, it is time well spent. It addresses many of the problem areas that ESP students have to tackle when learning to write the abstract – the structure, language and content – and gives them additional time to become more proficient writers.

BIBLIOGRAPHY

- BAILEY, S. *Academic Writing A Handbook for International Students*. New York: Routledge. 2011.
- Campbell, M. "Teaching Academic Writing in Higher Education". *Education Quarterly Reviews*. 2 (3), 2019, pp. 608-614. [https:// doi: 10.31014/aior.1993.02.03.92](https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.03.92)
- DANIEL, S. *Impactful Academic Writing*. Xlibris, 2014.
- EASTERBROOK, S. *How to write an Abstract in Six Easy Steps*, 2010. Retrieved from <http://www.easterbrook.ca/steve/?p=1279>. Accessed November 11, 2021.
- FLOWERDEW, J. "English for Research Publication Purposes". In Partridge, B. and Starfield, S. (Eds.), *Handbook of English for Specific Purposes*. Malden, MA: Wiley and Sons, 2013, pp.301-322.
- FREEMAN, D. *Seductive Academic Writing*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing, 2018.
- FRYDRYCHOVA KLIMOVA B. "Teaching English Abstract Writing Effectively". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 2015, pp. 908 – 912
- HYLAND K. (2013). ESP and writing. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *Handbook of English for Specific Purposes*. Oxford: Blackwell, 2013, pp. 95-114.
- LEACH, M. *Lesson Plan: Writing an Abstract*. (n.d.) Retrieved from <https://www.sjsu.edu/aanapisi/docs/martinleachlessonplan.pdf>. Accessed January 8, 2022.
- MURRAY, R. & MOORE, S. *The Handbook of Academic Writing. A Fresh Approach*. New York: Open University Press, 2006.
- NOBLE, B. *Writing an abstract - common mistakes*. [Video]. YouTube, 2012, December 6. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=ynUiPhi8qEc>. Accessed June 28, 2021.
- READ, S. H. *Academic Writing Skills for International Students*. Springer, 2019.
- SHON, C. P. *The Quick Fix Guide to Academic Writing. How to Avoid Big Mistakes and Small Errors*. Sage Publications, 2018.
- SWALES, J. M. AND FEAK, C. B. *Academic Writing for Graduate Students: A course for Nonnative Speakers of English*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1994.
- WALLWORK, A. *English for Writing Research Papers*. Springer International Publishing AG, 2016. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7922-3_1,
- WALLWORK, A. AND SOUTHERN, A. *100 Tips to Avoid Mistakes in Academic Writing and Presenting*. Springer, 2020.
- WEISBERG, R. AND BUKER, S. *Writing Up Research: Experimental Research Report Writing for Students of English*. Prentice Hall, 1990.
- UNIVERSITY OF MELBOURNE. *Writing an Abstract- Student services directory*. (n.d.) Retrieved from https://services.unimelb.edu.au/_data/

assets/pdf_file/0007/471274/Writing_an_Abstract_Update_051112.pdf.

Accessed 10 October 2021.

WORDVICE EDITING SERVICE. *How to Write an Abstract for a Research paper* [Video]. YouTube, 2018, February 9. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=JMEnRBss6V4>. Accessed June 28, 2021.

RESUMÉ

Akademické písanie je súčasťou hodín odbornej angličtiny na mnohých univerzitách a vysokých školách. Aj od študentov, ktorí neštudujú v anglickom prostredí a ktorí bežne nepotrebujú písať akademické texty v angličtine, sa môže počas štúdia vyžadovať napísanie akademicky orientovaného textu v angličtine. Jedným z takýchto textov môže byť abstrakt. Spôsoby, ako študentov naučiť písať abstrakt sa rôznia. V tomto článku porovnáme dva, ktoré používajú učitelia odbornej angličtiny na terciárnej úrovni a zároveň sa venujeme problematike prípravy hodiny, venovanej písaniu abstraktu. Z nášho pohľadu je efektívnejší časovo rozsiahlejší plán, ktorý aj používame na našich hodinách odbornej angličtiny. Efektivitu tohto prístupu vo výučbe písania abstraktu sme otestovali v menšej štúdii. Výsledky naznačili, že dlhší čas venovaný nácviku písania abstraktu je pre študentov prínosom.

Mgr. Denisa Šulovská, PhD.

Odborná asistentka na Katedre jazykov FiF UK v Bratislave, úspešná vedúca riešiteľka projektu KEGA 023UK-4/2014 Ministerstva školstva SR. Zameriava sa predovšetkým na výskum efektivity vyučovania odbornej angličtiny a tvorbu špecifických cudzojazyčných kurzov v terciárnej sfére. Je autorkou 2 vysokoškolských učebníc (English for Students of Political Science 1, English for Students of Political Science 2) a autorkou, resp. spoluautorkou niekoľkých skrípt.

Adresa pracoviska: Katedra jazykov FiF UK, Gondova 2, 814 99 Bratislava, Slovensko

Email: denisa.sulovska@uniba.sk

REEDUKAČNÍ EFEKT METODY ČTENÍ SFUMATO® NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

JIRÍ JOŠT, IVANA ŠIMKOVÁ, HELENA HAVLISOVÁ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY

VALIDATING THE SFUMATO® METHOD OF READING IN PRIMARY SCHOOL PUPILS

Abstract: The article presents the results of a two-year study that verified the effectiveness of the Sfumato®-Flowing Reading® method of eliminating dyslexic problems in primary school students. Participants were primary school pupils who attended the 2nd to 5th grade of primary school who were diagnosed with dyslexia (according to DSM-5). N = 162, of which 69 were girls. The children were randomly divided into one group in which the Sfumato method was applied for one school year (experimental group) and another group in which standard care was applied, again for one school year (control group). We chose a classic experimental design to check the maturation and spontaneous healing processes. In the pre-test and post-test phase, we administered tests of reading, spelling accuracy in the transcribing of printed text, phonological skills, morphological skills, rapid automatized naming, short-term memory and eye movements. We have found the beneficial effect of the Sfumato method in (a) lower levels of reading skill, i.e., decoding, (b) a phonological test that did not necessitate the participation of executive processes; and (c) an auditory short-term memory test. Higher levels (in the area of language - reading comprehension or solving morphological problems; in the field of non-linguistics - in the antisaccadic test of eye movements) were not affected by Sfumato.

Keywords: dyslexia, Sfumato, reading, spelling, eye movements,

Abstrakt: Studie předkládá výsledky dvouletého výzkumu, který ověřoval účinnost metody počátečního čtení Sfumato®-Splývavé čtení® na odstraňování diagnostikovaných dyslektických potíží žáků základních škol, kteří navštěvovali 2. až 5. ročník prvního stupně základní školy a u nichž byla diagnostikována dyslexie (dle DSM-5). N = 162, z toho 69 dívek. Děti byly rozděleny náhodně na část, u níž byla aplikována metoda Sfumato po dobu jednoho školního roku (experimentální skupina), a část, u níž byla aplikována standardní péče, opět po dobu jednoho školního roku (kontrolní skupina). Zvolili jsme klasický experimentální design, kterým jsme kontrolovali procesy zrání a spontánního uzdravování. V pretestové i posttestové fázi jsme u obou skupin administrovali testy měřící čtení, pravopisnou přesnost v transkripci tištěného textu, fonologické dovednosti, morfologické dovednosti, rychlé automatizované pojmenování, krátkodobou paměť a oční pohyby. Příznivý efekt metody Sfumato jsme našli (a) v nižších úrovních čtenářské dovednosti, tj. dekodování; (b) ve fonologickém testu, který nevyžadoval účast exekutivních procesů a (c) v testu auditorní krátkodobé paměti. Vyšší úroveň (v oblasti jazykové – porozumění v podmínkách čtení nahlas či potichu nebo řešení morfologických úloh; v oblasti non-lingvistické – v antisakadickém testu očních pohybů) nebyly Sfumatem ovlivněny.

Klíčová slova: dyslexie, Sfumato, čtení, pravopis, oční pohyb

1. ÚVOD

Vznik této studie byl podpořen projektem s názvem *Ověření metodiky čtení Sfumato pro nácvik čtení u žáků s dyslexií*, jehož poskytovatelem je Program na podporu aplikovaného společenskovedního a humanitního výzkumu, experimentálního vývoje a inovací ÉTA Technologické agentury České republiky.

Výzkum ověřoval účinnost akreditované metodiky prvopočátečního čtení Sfumato® (dále jen Sfumato) na odstraňování diagnostikovaných dyslektických potíží žáků základních škol, využívá dosavadních poznatků o dyslexii a její nápravě. Výzkum se snaží prokázat, že metoda Sfumato systematicky zlepšuje dovednost čtení a viditelně zmírňuje specifické příznaky dyslexie. Přestože je metoda splývavého čtení Sfumato využívána v českém školství již od roku 1992, není tak rozšířenou metodou jako metoda analyticko-syntetická.

Pro lepší orientaci v dané problematice považujeme za důležité stručně představit metodu Sfumato. Jde o systematickou syntetickou metodu, která je založena na poznatcích neurofyziologických zákonitostí, jimiž se řídí orgány zraku, sluchu a hlasu; respektuje způsob, jak pracuje lidský mozek a jak funguje dětské vnímání. Metodika Sfumato pracuje se zrakovým, sluchovým, dechovým a hlasovým aparátem zároveň, a to v přesné posloupnosti, s podmínkou správného tvoření hlásek (např. bez zbytečných přídavných zvuků). Rozlišování prvků řeči (fonologické uvědomování a fonematické uvědomění) se spojuje se sluchovou a zrakovou pamětí, s porozuměním, následně s představivostí, dramatizací a prožitkem (Navrátilová et al., 2015). Cílem je správné tvoření hlásky a čistota jejího provedení. Metoda aktivně pracuje s mluidly, čímž zlepšuje výslovnost, a tím i zohledňuje logopedické problémy.

Při výuce metodou Sfumato se způsob čtení nazývá splývavý. Při něm se jednotlivé hlásky dlouze protahují, tak trochu zpívají, přičemž zrak sleduje písmenko znázorňující vyslovovanou hlásku, ale v předstihu už načítá i písmeno následující. K další hlásce ve čteném slovu se přechází jen velmi pomalu, táhle. V metodě Sfumato se čtení přirovnává ke hře na nástroj - je to koordinovaný pohyb a jako každý jiný i čtení vychází z pomalého provedení a spočívá především ve správné technice.

Sfumato od počátku vede žáky k hlasitému čtení a využívání opory břišního lisu (bránice). Cílem je správné tvoření hlásky a čistota jejího provedení, bez zbytečných přídavných zvuků. Sfumato aktivně pracuje s mluidly; tím zlepšuje výslovnost a řeší logopedické problémy. Sfumato akcentuje analýzu každé hlásky. V přípravném čtenářském období se žák učí vnímat hlásku za hláskou v přesné posloupnosti tak, aby nedocházelo k inverzím pořadí či vynechávání hlásek/písmen ve slově. Žák se tak zdokonaluje ve sluchové analýze a syntéze hlásek/písmen. Tento postup je kritický pro děti, které mohou mít latentní predispozici k dyslexii. Z hlediska dechového je metoda Sfumato ojedinelá: každá hláska se tvoří přes dlouhou expozici a ke zkracování dochází postupným přidáváním dalších hlásek. Ostatní metody čtení

však při vytváření čtenářského návyku pracují od počátku pouze s krátkou verzí (kromě dlouhých samohlásek). U metody Sfumato se v počátku pracuje přibližně patnáct- až dvacetkrát pomaleji. Tento postup může mít příznivý efekt na fluenci čtení.

Postup, jak metoda funguje, si ukážeme na češtině, ovšem v jiném jazyku, fonologicky a morfologicky odlišném, může být konkrétní postup modifikován povahou jazyka. Žáci se nejprve učí písmena O, S, B, U, A, která se čtou izolovaně, jsou hlasově i tvarově odlišná natolik, že je děti nezamění s jinými a dokonale si je osvojí. Postupně se pokračuje k dalším z 15 písmen v přesném pořadí: L, M, E, I, P, N, T, K, V, D. Vyvození každého písmene a hlásky se začíná důsledným hlasovým nácvikem se silou, délkou a zabarvením, při zapojení zraku a při kontrole sluchem. Písmeno žáci poznávají všemi smysly. Modelují ho, skládají z částí, obtahují, dopisují chybějící části. Například při poznávání písmene B z bublifuku vyfukují bubliny, nafukují balóny a podobně. V druhém kroku se přechází k syntéze dvou hlásek a písmen, např. SO-LO-MO, přičemž každé spojení vytváří u žáků představu slova (např. SO – jako sova, sokol, LA – jako lavice, ME – jako medvěd...). V třetím kroku žáci již čtou krátká slova (např. les, nos, pes) a také trojpísmenná spojení, která jsou částí delších slov (LAS – jako lasička, MIS – jako mísa, NUL – jako nula, PUM – jako puma...). Ve čtvrtém kroku žáci čtou čtyřpísmenná slova a čtyřpísmenná spojení jako přípravu pro čtení delších slov. Žáci nejdříve čtou slova bez dlouhých hlásek (např. SENO, LANO), poté čtou i slova s dlouhou hláskou (např. MÁLO, VOLÁ, KÁVA). V posledním, pátém kroku, žáci čtou ze slabikáře jednoduché věty. Důraz se klade na intonaci slova i věty. V tomto stadiu výuky žáci již čtou s porozuměním. Součástí metody Sfumato je forma výuky (dramatizace s prvky pohybovými a výtvarnými, jejichž pomocí se děti učí pracovat s hlasem, intonovat a interpretovat text).

Naším cílem bylo prozkoumat účinky metody Sfumato na chování dyslektiků jednak z hlediska specifické domény (čtení, psaní, fonologické a morfologické dovednosti), jednak z hlediska všeobecné domény (exekutivní procesy, všeobecná rychlost zpracování, krátkodobá paměť), která interaguje se specifickou doménou.

2. METODA

2.1 Participanti

Participanty byli žáci základních škol, kteří navštěvovali 2. až 5. ročník prvního stupně základní školy a u nichž byla pedagogicko-psychologickou poradnou diagnostikována dyslexie (dle DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013). Celkový rozsah skupiny $N = 162$, z toho 69 dívek a 93 chlapci. Tato skupina byla rozdělena na část, u níž byla aplikována metoda Sfumato (dále tuto skupinu dětí budeme označovat jako experimentální), a část, u níž byla aplikována standardní péče (dále tuto skupinu dětí budeme označovat jako kontrolní). Experimentální skupinu tvořilo 86 dětí, z toho 39 dívek a 47

chlapců. Kontrolní skupinu tvořilo 76 dětí, z toho 30 dívek a 46 chlapců. Obě skupiny byly ve vstupní, pretestové fázi srovnatelné.

2.2 Testové proměnné

U dětí jsme měřili čtení, přepis textu, fonologické dovednosti, rychlé automatizované pojmenování (RAN = Rapid Automated Naming), krátkodobou paměť, morfologické dovednosti a oční pohyby. Všechny testy jsme administrovali individuálně; každé vyšetření proběhlo u jednoho a téhož dítěte v jednom dni. Mezi jednotlivými testy jsme dětem poskytovali přestávku. Celková doba administrace všech použitých testů se pohybovala v rozmezí 1,5 – 2 hodin. Vedle toho jsme rodičům administrovali anamnestický dotazník.

Testy jsme administrovali v tomto pořadí: 1. sluchová analýza, 2. sluchová syntéza, 3. hlasité čtení smysluplného textu, 4. rychlé automatizované pojmenování, 5. tiché čtení smysluplného textu, 6. elize, 7. transpozice, 8. hlasité čtení pseudoslovného textu, 9. auditivní paměť, 10. přepis textu a 11. vizuální paměť. Na výstupu (v posttestové fázi) jsme uvedenou sestavu obohatili o test morfologického uvědomění, který jsme administrovali jako první. Oční pohyby jsme měřili v samostatné části v jiném dni.

2.2.1 Čtení

Jako nástroje jsme použili standardizované testy ze souboru Diagnostika specifických poruch učení (Novák, 2002), které byly s laskavým svolením autorů převzaty ze starší baterie Zkouška čtení (Matějček, Šturma, Vágnerová, Žlab; 1987). Testy jsme vybírali dle ročníku, který dítě navštěvovalo. Dítě četlo jednak smysluplný text v podmínce hlasitého čtení, jednak v podmínce tichého čtení a pseudoslovní text v podmínce hlasitého čtení. Doba čtení v každé z těchto situací trvala 3 minuty. Když dítě dočetlo smysluplný text, ať už v podmínce hlasitého či tichého čtení, experimentátor se jej zeptal na obsah přečteného textu. Parametry: počet správně přečtených slov za dobu 3 minut, relativní četnost chyb (počet chyb/celkový počet přečtených slov) a porozumění přečtenému.

2.2.2 Přepis

Jako nástroje jsme použili standardizované subtesty ze souboru Diagnostika specifických poruch učení (Novák, 2002). Dítě bylo instruováno, aby napsalo psacím písmem to, co je na předloze. Test nebyl časově omezen. Při vyhodnocení jsme registrovali počet chyb, které jsme dále klasifikovali na podstatné a nepodstatné. Podstatné (specifické) chyby: záměny písmen (např. Dvořákovy → Gvořákovy, Vítězslav → Výtězslav, chylíja → chilíja, Slovanské → Slovenské), fonetický přepis (po obědě → po objedě, fotografie → fotografije, když → kdyš), záměny znělých a neznělých hlásek (shromáždíšti → schromáždíšti, zpátky → zpádky), inverze (jsem → jsme, moulita → moutila, tma → tam), záměny měkkých a tvrdých slabik (Šťastný → Šťastní), vsouvání/vynechávky hláskových skupin a následné komolení slov (pastelkami

→ pastetkami, obrátila → obrátilba, traktoristou → traktoraktoristou, vstal → vyštal, motocykloví → motočiklovní), specifické asimilace (šustí → suští nebo sustí), záměny tvarově podobných písmen (když → kbyž, sedmikrásky → sednikrázky), chyby v rozdělování (např. obráti-la → obrátil-a), ná-drž → nád-rž).

Nepodstatné chyby mohou být charakterizovány jako chyby z „nepozornosti“ či chyby nespecifické pro dyslexii: chybějící háčky, čárky, tečky nad písmeny; nesprávné umístění těchto znaků (např. Vítězslav → Vítezšlav, Dvořákovy tance → Dvořakový tance); chybějící tečka, otazník, vykřičník na konci věty; mezera uvnitř slova (např. Šťastný → Šť astný); vynechávka rozdělovacího znaménka (např. tu-dy → „tu“ na konci řádky a „dy“ na začátku následující řádky); malé písmeno namísto velkého na začátku nové věty.

2.2.3 Fonologické dovednosti

2.2.3.1 Sluchová analýza a syntéza

Jako nástroje jsme použili standardizované subtesty ze souboru Diagnostika specifických poruch učení (Novák, 2002). Úkolem dítěte v analytické části bylo rozložit slova, která mu examinátor předříkával, na jednotlivé hlásky a zachovat přitom jejich pořadí. V syntetické části předříkával examinátor jednotlivé hlásky v intervalu 0,5 sekundy a po vyzvání mělo dítě vyslovit celé slovo. Oba testy pracují s významuplnými slovy. Každé části předcházela zácvik. Jako parametr jsme použili hrubý skór (počet bodů), zvláště pro sluchovou analýzu a zvláště pro sluchovou syntézu.

2.2.3.2. Elize a Transpozice

Jako nástroje jsme použili standardizované subtesty ze souboru Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností (Caravolas a Volín, 2005). Oba testy pracují s pseudoslovy. V testu Elize řekne experimentátor dítěti pseudoslovo, např. flin. Dítě je zopakuje, aby měl experimentátor jistotu, že dítě slovo dobře slyšelo a zapamatovalo si ho. Vlastním úkolem dítěte je z tohoto slova odstranit např. druhou hlásku a říci: fin. Dítěti se předkládá celkem 20 pseudoslov. Každá správná odpověď je hodnocena jedním bodem.

V testu Transpozice řekne experimentátor dítěti dvě pseudoslova, např. pám – lin. Úkolem dítěte je dvojici nejprve zopakovat a poté přehodit-transponovat první hlásky; v našem případě musí říci: lám – pin. Dítěti se předkládá celkem 10 dvojic pseudoslov; za každé správně transponované slovo dostává dítě jeden bod, takže maximálně může získat 20 bodů.

Jako parametr jsme použili hrubý skór (počet bodů), zvláště pro Elize a zvláště pro Transpozice.

2.2.4 Rychlé automatizované pojmenování (RAN)

Jako nástroje jsme použili subtest ze souboru DEST-2 (Nicolson, Fawcett; 2004). Dítěti je předložena tabule s perokresbami běžných objektů

(lod'ka, ptáček, strom, pes, auto aj.) uspořádaných do osmi řad po pěti objektech. Úkolem dítěte je rychle jeden po druhém jmenovat ve směru zleva doprava a shora dolů (analogicky s pohybem oka po čtenářském textu). Jako parametr jsme použili čas v sekundách.

2.2.5 Testy krátkodobé paměti

Administrovali jsme test auditorní paměti (experimentátor říká dítěti stupňující se řady reálných slov a dítě je má opakovat) a test vizuální paměti (experimentátor předloží dítěti řadu písmen a dítě má řadu zapsat a zachovat pořadí písmen). Parametrem v obou testech byl počet chyb.

2.2.6 Morfologické dovednosti

Jako nástroje jsme použili vlastní test, který jsme vyvinuli nezávisle na této předkládané studii a jež sloužila k výzkumu morfologického uvědomění a jeho vztahu k čtení. Test jsme dosud nestandardizovali. Jeho obsahová validita odpovídá jazykovému kurikulu prvního stupně základní školy. Test jsme administrovali individuálně a bez časového limitu. Každému morfologickému jevu předcházel vždy zácvik. Poté examinátor přečetl úlohu a dítě mělo utvořit či zvolit správnou odpověď. Např. „Zítřejší jsme se byli koupat. Je ta věta správná?“ Nebo: „Která věta je správná? Zvykl si pravidelně sníst nebo jíst?“ Skórem byl počet správných odpovědí.

2.2.7 Oční pohyby

Administrovali jsme metodu, kterou jsme vyvinuli společně s ČVUT, Praha. Je založena na videookulografii, jež nabízí vyšetřované osobě relativně velkou volnost pohybu. Tuto výhodu oceňujeme zejména u dětí, kdy vyšetření nevyžaduje imobilizaci hlavy, ani jakoukoli invazivnost. Vyšetření simuluje situaci, na kterou je dítě zvyklé z domova: sedí před monitorem, obdobně jako před TV-obrazovkou, aniž je jakkoli omezováno, aniž je cokoli poutáno k jeho hlavě či dítě je poutáno k přístroji. Na monitoru sleduje děj a přitom jsou registrovány jeho oční pohyby. U malých dětí, u předškoláků či v případě naší studie u dětí, které dokončily první třídu základní školy, nebo u úzkostných dětí je žádoucí, aby při vyšetření byla přítomna matka, která však nesmí do průběhu vyšetření zasahovat. Celé vyšetření má více podobu hry či zajímavé činnosti než speciálního vyšetření. Zařízení snímá oční pohyby s časovou přesností v řádu milisekund a prostorovou přesností v řádu úhlových minut.

Z okulomotorických úloh jsme vybrali:

(1) Sakády v standardní sakadické úloze. Dítě nejprve fixuje bod ve středu obrazovky. Poté se objeví nalevo či napravo v horizontální rovině tzv. sakadický podnět; v případě naší úlohy vždy v konstantní vzdálenosti od středu. Vyšetřovaná osoba je instruována co nejrychleji se očima přemístit od fixačního bodu k sakadickému podnětu. Jako parametry jsme zvolili (a) reakční čas sakád (tzv. latenci) a (b) sakadický gain. V případě našeho vzorku, tj. dětí mezi 8 – 10 roky se velikost latencí pohybovala kolem 250 – 300 msec. Tuto úroveň lze

považovat za normální, bez podezření na vážnou patologii. Sakadický gain je poměrem mezi délkou očního pohybu a délkou, kterou požaduje úloha. Optimální hodnotou je 1; při hodnotách vyšších než 1 oko „přestřeluje“ sledovaný objekt a naopak, při hodnotách nižších než 1 oko „podstřeluje“ sledovaný objekt. Normální hodnoty sakadické latence a gainu signalizují normální neurofyziologický stav sakadického systému.

(2) Antisakády. V klasické sakadické úloze je sakáda kontrolována zvenčí vizuálním podnětem. Antisakadická úloha předkládá vyšetřované osobě také vizuální podnět na jedné straně vizuálního pole, avšak požaduje, aby se vyšetřovaná osoba podívala na stranu opačnou, než na které se objevil sakadický podnět. Průměrná latence antisakád je delší než u sakád. Sakadický podnět totiž vyvolává reflexní odezvu, tj. náš mozek začne automaticky připravovat sakádu, která musí být naší vůlí potlačena. Teprve pak je možné sakádu přesměrovat na opačnou stranu. Antisakády obsahují voluntární komponentu, zatímco sakády jsou kontrolovány reflexně. Oba dva druhy sakád jsou také řízeny z odlišných míst mozku. Antisakadický test je považován za míru exekutivních funkcí, zejména inhibice [3]. Za parametry jsme zvolili latence antisakád a počet správných reakcí v antisakadické úloze. Kladli jsme si otázku, zda metoda Sfumato ovlivní tuto vyšší úroveň kontroly chování, která je doménově všeobecná. Dalším důvodem, proč jsme antisakadickou úlohu zvolili, je vztah antisakád a dyslexie. Tomuto vztahu se věnovala systematicky skupina soustředěná kolem B. Fischera z Univerzity ve Freiburgu (Biscaldi, Fischer, Hartnegg, 2000; Fischer, Everling, 1998; Fischer, Hartnegg, Mokler, 2000). Autoři našli selhávání dyslektiků v antisakadické úloze. Dyslektici dělali signifikantně více prosakadických chyb než kontrolní skupina. Za parameter jsme proto zvolili počet správných reakcí v antisakadické úloze. Bude-li mít metoda Sfumato příznivý vliv na dyslexii, specificky na vyšší úroveň kognitivní kontroly dyslektiků, pak u experimentální skupiny zaznameneáme signifikantně lepší antisakadický výkon.

2.2.8 Anamnestické proměnné a vzdělání rodičů

Z anamnestického dotazníku, administrovaného rodičům, jsme odvodili kategorii pozitivního nálezu v osobní anamnéze, do které jsme zařadili: rizikové či udržované těhotenství; nedonošenost – dítě narozené v 7. či 8. měsíci těhotenství; porodní hmotnost nižší než 2 500 g; komplikace porodní: resuscitace, porod klešťový, koncem pánevním, porod překotný/protrahovaný; ikterus delší než 10 dnů; pobyt novorozence v inkubátoru; susp. hypoxie: dítě přiškrceno pupeční šňůrou, novorozenec „pod kyslíkem“.

V rodinné anamnéze jsme do kategorie pozitivního nálezu zařadili: výskyt specifické poruchy učení, ADHD nebo dysfázie u rodičů, sourozenců či širšího příbuzenstva: strýc, teta, bratranec, sestřenice. Vzdělání rodičů dítěte jsme škálovali následovně: 0 = nedokončená základní škola, 1 = dokončená základní škola, bez následného vyučení, 2 = střední vzdělání bez maturity, 3 =

střední vzdělání s maturitou, 4 = vyšší odborné vzdělání, 5 = vysokoškolské vzdělání.

2.3 Výzkumný projekt

Schéma projektu je zobrazeno níže:

variable				group
Y_{pre}	X	Y_{post}	$D_E = Y_{post} - Y_{pre}$	Experimental (E)
Y_{pre}	-X	Y_{post}	$D_C = Y_{post} - Y_{pre}$	Control (C)

X = experimentální proměnná, tj. aplikace Sfumata v experimentální skupině; -X = absence experimentální proměnné, tj. skupina, která byla reedukována bez účasti Sfumata; Y_{pre} = pretestová proměnná; Y_{post} = posttestová proměnná; $D_{E(C)}$ = diference mezi posttestem a pretestem v experimentální (kontrolní) skupině

Všechny děti celého vzorku byly rozděleny náhodně do dvou skupin, z nichž u jedné byla aplikována metoda Sfumato (tzv. experimentální skupina) po dobu jednoho školního roku (tj. 10 měsíců), zatímco u druhé tato metoda nebyla aplikována (tzv. kontrolní skupina, která byla po stejnou dobu jako E-skupina reedukována jinak než Sfumatem). Obě skupiny byly v pretestové fázi vyrovnány /match/ dle věku, pohlaví, vzdělání rodičů a osobní anamnézy. Skupiny se nepodařilo vyrovnat dle stupně poruchy, měřené pomocí standardizovaného testu čtení a vyjádřené pomocí STenové hodnoty, kdy experimentální skupina se vyznačovala hlubším stupněm než skupina kontrolní: $M_E = 1,86$; $M_C = 2,38$; $t = -3,14$; $p = 0,002$.

Zvoleným projektem jsme kontrolovali zejména procesy zrání a spontánního uzdravování, které by mohly být přičítány účinkům experimentální proměnné. S těmito faktory (zráním a spontánním uzdravováním) musíme počítat zejména při časově delších projektech.

2.4 Statistické zpracování dat

V pretestové i posttestové fázi jsme u obou skupin administrovali testy měřící čtení, přepis textu, fonologické dovednosti, rychlé automatizované pojmenování, krátkodobou paměť a oční pohyby. Z jejich parametrů jsme spočítali diference mezi posttestem a pretestem. V dalším kroku jsme porovnali obě skupiny pomocí těchto diferencí, tj. testovali jsme, zda diference E-skupiny se signifikantně liší od diferencí K-skupiny. Ze statisticky významných nálezů jsme usuzovali na potenciální účinek experimentálního tréninku. Dosáhla-li testovaná diference hladiny statistické významnosti, pak jedním z faktorů mohl být trénink v E-skupině. Tuto hypotézu jsme následně ověřovali pomocí regresní analýzy, do které jsme dosadili jako závisle proměnnou příslušnou diferenci. Za nezávisle proměnné jsme dosadili: členství ve skupině (tj. účinnost Sfumata), pohlaví, nález v osobní anamnéze, nález v rodinné anamnéze, školní věk, vzdělání rodičů a stupeň dyslexie a dále interakce mezi členstvím ve skupině s pohlavím, třídou, stupněm poruchy a osobní anamnézou.

3. VÝSLEDKY

Naším cílem bylo experimentálně prozkoumat účinnost metody Sfumato na čtení a psaní dyslektických dětí. Hlavní explanatorní proměnnou byla proměnná „členství ve skupině“ a její interakce s pohlavím, školním věkem, stupněm poruchy a osobně anamnestickým nálezem.

Příznivý účinek metody Sfumato, zastoupený proměnnou „členství ve skupině“ a jejími interakcemi, jsme našli (a) v nižších úrovních čtenářské dovednosti, v dekodování; specificky v testu pseudoslovního čtení, jeho rychlosti a přesnosti; (b) ve fonologickém testu a (c) v testu auditorní paměti. Příznivé účinky Sfumata se projevíly navzdory tomu, že obě skupiny, experimentální a kontrolní, nebyly vyrovnány podle stupně dyslektické poruchy a E-skupina byla znevýhodněna (K-skupina měla příznivější startovní čáru).

Facilitační efekt v případech (b) a (c) si vysvětlujeme změnou prosodie (práce s dechem a hlasem; intonace, akcent a rytmus řeči). Prosodický faktor je metodou Sfumato systematicky trénován a modifikován. Proto pravděpodobně v kontrastu s příznivým účinkem na krátkodobou auditorní paměť Sfumato neovlivnilo krátkodobou vizuální paměť. Vedle prosodického faktoru také Sfumato nabízí dyslektickému dítěti specifickou relaxaci. Metoda Sfumato působí na dyslektika „odlehčeně“: není to klasické čtení a klasická reedukace, kdy dyslektik čte ve stejném režimu jako ve škole. Čtení ve Sfumatu je jiné, pro mnohé děti až „legrační“ a zábavné. Obdobný příznivý efekt má zpěvná technika mluvního projevu při léčbě koktavosti. Sfumato přispívá k redukci anxiety a tense; Sfumato tím uvolňuje kognitivní schopnosti k lepšímu využití v oblasti dekodování.

Vyšší úroveň čtení, tj. sémantické zpracování textu a porozumění, ať už v podmínce čtení nahlas či potichu, Sfumato neovlivnilo. V souhlase s tím je i náš další nález v lingvistické (tj. morfologické) oblasti a nález v non-lingvistické (okulomotorické) oblasti.

Morfologický výkon Sfumato neovlivnilo, i když někteří autoři považují morfologické a fonologické uvědomění za faktory blízké a mluví o tzv. Morfofonologii (Clin, Wade-Woolley, Heggie, 2009). Morfologické uvědomění má bližší vztah k sémantickým procesům, než fonologické uvědomění. Morfémy jsou elementárními nositeli významu. Morfologické uvědomění je kontrolováno z odlišných oblastí CNS než procesy fonologické (Arredondo et al. 2015). Tento neuropsychologický nález můžeme považovat za argument podporující náš nález o nevýznamném účinku Sfumata na morfologické uvědomění.

V okulomotorickém vyšetření jsme administrovali antisakadický test, který je považován za míru exekutivních funkcí. Antisakadický výkon byl srovnatelný v obou skupinách, kontrolní i experimentální. I když je to nález non-lingvistický, má přesto významný vztah k jazyku a čtení, protože jazyková síť a centrální exekutivní síť se překrývají (Chang, Khan, Taulu et al., 2018; Fedorenko, Thompson-Schil, 2014). Sfumato neovlivnilo vyšší kognitivní funkce ani ve specifické, čtenářské doméně (sémantické zpracování textu), ani ve všeobecné doméně, reprezentované antisakadickým výkonem.

Sfumato také neovlivnilo komplexnější fonologickou dovednost, jakou požadují testy sluchové syntézy a transpozice. Tyto testy jsou náročné mj. na pracovní paměť, na její exekutivní komponentu, kterou Sfumato pravděpodobně nedokázalo příznivě stimulovat, stejně jako nedokázalo ovlivnit jiné exekutivní procesy - sémantické zpracování textu nebo antisakadický výkon.

Sfumato neovlivnilo přepis textu, výkon RAN, ani výkon krátkodobé vizuální paměti, která operovala s řadou písmen, jíž si dítě mělo zapamatovat a reprodukovat ji. Kirby et al. (2010) uvádějí ve své přehledové studii možné důvody, proč je RAN vztaženo k čtení; mj. RAN požaduje (a) všeobecnou rychlost, s kterou subjekt vstupuje do paměti a z ní čerpá fonologické a ortografické informace; (b) účast exekutivních funkcí (exekutivní pozornost, inhibice, pracovní paměť), které zajišťují integraci ortografického a fonologického zpracování. Sfumato neovlivnilo vizuální a ortografickou doménu pravděpodobně proto, že je zacíleno na prosodii. Sfumato také neaktivovalo exekutivní procesy, které jsou nutné k rychlému čerpání různorodých informací z paměti a jejich pohotové integraci.

Sfumato neovlivnilo oční pohyby kontrolované vyššími etážemi CNS, tj. antisakády a neovlivnilo ani prepotentní oční pohyby kontrolované nižšími etážemi CNS, tj. reflexní sakády. Náš náleží je v linii se závěry skupiny vedené B. Fischerem na Universitě ve Freiburgu (např. Fischer, Everling, 1998; Fischer, Hartnegg, Mokler, 2000). Reflexní sakády jsou ovládány vysoce stabilními programy, které jsou zabudovány v mozkovém kmenu a nepodléhají voluntární kontrole. Změněny mohou být např. lézí nebo onemocněním mozkového kmene, avšak nikoli vlivem učení. Pro účel naší studie byly reflexní sakády kritériem neurologického zdraví.

Matoušův efekt a Sfumato

Termín Matoušův efekt, tj. „ti bohatí budou ještě bohatší a ti chudí budou ještě chudší“, použil pro oblast vzdělávání Stanovich (1986) pro nepříznivý účinek, který má dyslexie na vzdělávání a další post-akademický vývoj jedince. Čtení ve 20. století se stalo cestou ke vzdělávání a následně i cestou k společenskému uplatnění jedince. Do tohoto procesu úspěšného akademického a profesního uplatnění nepříznivě zasahuje dyslexie, kdy se „rozevírají nůžky“ mezi dyslektiky a jedinci typicky (normálně) se rozvíjejícími. Dyslektici navzdory dobré inteligenci a dobrému zdraví nebyli a nejsou schopni díky své specifické poruše úspěšně obstát v konkurenci s druhými a nedosahují srovnatelných pozic v akademickém i post-akademickém světě. Výzkum se proto orientuje nejen na zlepšení jejich kognitivních předpokladů nutných pro normální čtení, nýbrž i na „nástavbové“ problémy spojené s dopady na emocionální a sociální sféru, na kvalitu života dotčeného jedince.

U dyslektiků v naší studii se Matoušův efekt projevil v hloubce specifické poruchy, tj. mezi jedinci s lehčím vs. těžším stupněm poruchy. Matoušovu efektu se nevyhnula ani metoda Sfumato, která příznivě ovlivnila čtenářské dekodování (rychlost a přesnost čtení). Zlepšení jsme však

zaznamenali s vyšší pravděpodobností u lehčích stupňů poruchy. Nicméně tento efekt nebyl příliš silný; v statistické terminologii nedosáhl hladiny významnosti a korelace mezi čtenářským tempem a stupněm poruchy zůstala nízká ($r = 0.179$; $N = 86$; $p = 0.141$), i když ve srovnání s K-skupinou, kde r byla blízká nule, se mírně zvýšila. Naproti tomu ve fonologickém prostředí zastoupeném testem Elize jsme našli nejen příznivý účinek Sfumata na tuto dovednost, nýbrž i účinek, který neutralizoval Matoušův efekt: Sfumato pomohlo jak dětem s lehčím stupněm poruchy, tak i dětem s těžším stupněm.

Snižování Matoušova efektu, které bylo možné vysvětlit aplikací Sfumata, jsme také pozorovali u auditivní paměti. Aplikace Sfumata významně snížila variabilitu výkonů v testu auditivní paměti v kontrastu s kontrolní skupinou, i když neovlivnila průměrnou hladinu výkonnosti.

4. ZÁVĚR

Příznivý účinek metody Sfumato jsme našli (a) v nižších úrovních čtenářské dovednosti, v dekodování; specificky v testu pseudoslovního čtení, jeho rychlosti a přesnosti; (b) ve fonologickém testu Elize a (c) v testu auditivní paměti. Za společný uvažovaný podklad těchto nálezů pokládáme (1) změnu v modulačním faktoru (práce s dechem a hlasem; melodie, intonace, akcent a rytmus řeči), na který je metoda Sfumato zacílena a jenž je Sfumatem systematicky rozvíjen a modifikován a (2) příznivé psychohygienické relaxační působení Sfumata.

Vyšší úrovně čtení (v oblasti jazykové – porozumění nebo řešení morfologických úloh či náročných fonologických úloh nebo přepisu; v oblasti non-lingvistické – zejména v antisakadickém testu očních pohybů) Sfumato neovlivnilo. V souhlase s tím metoda Sfumato neovlivnila také exekutivní funkce, zastoupené antisakadickým testem, jež jsou řízeny z vyšších etáží CNS a jsou nezastupitelné pro bezporuchové čtení.

Studie byla omezena na kognitivní proměnné. Chyběly osobnostní a sociometrické proměnné jako odolnost vůči zátěži, sebehodnocení a sebepojetí školní úspěšnosti, stupeň depresivity a lokus kontroly. Dyslektici obtížněji než normálně se vyvíjející děti dosahují vyšších úrovní sebehodnocení. Jestliže selže sociální podpora ze strany druhých osob (učitelů, speciálních pedagogů, rodičů), pak dyslektici snadno upadají do rozlad a depresivních stavů.

Hypoteticky můžeme uvažovat o příznivém, relaxačním účinku Sfumata na anxieta a depresivitu a na blokaci negativního sebehodnocení u našich dyslektiků. Sfumato by tímto relaxačním účinkem mohlo také hypoteticky posilovat sociometrickou pozici dyslektika na škále oblíbenosti. Tyto hypotetické příznivé účinky by pravděpodobně interagovaly s rodinným klimatem a způsobem rodičovské výchovy, jež by účinky Sfumata zesilovaly. To jsou otázky pro budoucí výzkum.

Poděkování

Výzkum TL03000322 byl podpořen Technologickou agenturou České republiky, Programem na podporu aplikovaného společenského a humanitního výzkumu, experimentálního vývoje a inovací ĚTA.

BIBLIOGRAFIE

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition. Arlington/VA: American Psychiatric Association, 2013.
- ARREDONDO, M.M. - IP, K.I. - HSU, L.S. - Tardif, T. - Kovelman, I.: "Brain Bases of Morphological Processing in Young Children", *Human Brain Mapping*, no. 36, 2015, pp. 2890-2900.
- BISCALDI, M. - FISCHER, B. - HARTNEGG, K.: "Voluntary saccadic control in dyslexia", *Perception*, no. 29, 2000, pp. 509-521, 2000.
- CARAVOLAS, M. - VOLÍN, J.: *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností*. Praha, IPPP, 2005.
- CLIN, E. - Wade-Woolley, L. - Heggie, L.: "Prosodic sensitivity and morphological awareness in children's reading", *Journal of Experimental Child Psychology*, no. 104, 2009, pp. 197-213.
- FISCHER, B. - EVERLING, S.: "The Antisaccades: A Review of Basic Research and Clinical Studies", *Neuropsychologia*, no. 36, 1998, pp. 885-899.
- FISCHER, B. - HARTNEGG, K. - MOKLER, A.: "Dynamic visual perception of dyslexic children", *Perception*, no. 29, 2000, pp. 523-530.
- FEDORENKO, E. - THOMPSON-SCHIL, S.L.: "Reworking the language network", *Trends Cogn Sci*, vol. 18, no. 3, 2014, pp. 120-126.
- HUCKVALE, M. "*Windows Tool for Speech Analysis*", Versions 1.3 & 1.54. London, University College, 2013.
- CHANG, Yu-C.C. - KHAN, S. - TAULU, S. - KUPERBERG, G. - BROWN, E.N. - HÄMÄLÄINEN, M.S. - TEMEREANCA, S.: "Left-Lateralized Contributions of Saccades to Cortical Activity During a One-Back Word Recognition Task", *Front. Neural Circuits* 12:38, 2018.
- KIRBY, J.R. - GEORGIU, G.K. - MARTINUSSEN, R. - PARRILA, R. - BOWERS, P. - LANDERL, K.: "Naming Speed and Reading: From Prediction to Instruction", *Reading Research Quarterly*, vol. 45, no. 3, 2010, pp. 341-362.
- LEIGH, R.J. - ZEE, D.S.: "The Neurology of Eye Movements", Fifth Edition. New York: Oxford University Press, 2015.
- MATĚJČEK, Z. - ŠTURMA, J. - VÁGNEROVÁ, M. - ŽLAB, Z.: *Zkouška čtení*. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy, 1987.
- NAVRÁTILOVÁ, M. (ed): *Sfumato®: Metodická příručka*. Praha, ABC Music, 2015.
- NICOLSON, R. - FAWCETT, A.: *Dyslexia Early Screening Test (DEST)*. The Second Edition London, 2003.
- NOVÁK, J.: *Diagnostika specifických poruch učení*. Brno, Psychodiagnostika, 2002.

doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc.

Žák prof. Zdeňka Matějčka, mj. viceprezidenta Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení (International Academy for Research in Learning Disabilities) a jednoho ze zakladatelů dětské psychologické péče u nás. Jeho hlavním odborným zájmem jsou specifické poruchy učení, jejich včasná diagnostika a náprava. Spolupracuje s ČVUT, Praha na vývoji přístrojové diagnostiky založené na registraci očních mikropohybů a určené k objektivizaci nálezů v dětské psychologii a speciální pedagogice. Je autorem či spoluautorem longitudinálních studií týkajících se vývojových odchylek na půdě dětské psychologie a speciální pedagogiky. Např. knižní publikace Čtení a dyslexie (Praha: Grada, 2011); kapitola v knize: Eye Tracking Using Nonverbal Tasks Could Contribute to Diagnostics of Developmental Dyslexia and Developmental Language Disorder (in J. Glazzard and S. Stones, Eds., Dyslexia, IntechOpen, London: 2021). Je členem odborné společnosti Dyslexie, která je dceřinou společností International Dyslexia Association. Od r. 2001 učí na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity.

Adresa pracoviště: Katedra speciální pedagogiky PF JU, Dukelská 9, České Budějovice

E-mail: jost@pf.jcu.cz

PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

Působí na Katedře slovanských jazyků a literatur PF JU jako odborná asistentka. Dlouhodobě se zabývá problematikou vyučování prvopočátečního čtení a psaní, didaktikou mateřského jazyka a literární výchovy na 1. stupni ZŠ. Je členkou výboru české sekce Společnosti pro podporu a rozvoj čtenářství (Czech Reading Association).

Adresa pracoviště: Katedra slovanských jazyků a literatur PF JU, Dukelská 9, 371 15 České Budějovice

E-mail: isimkova@pf.jcu.cz

PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

Dlouhodobě se odborně věnuje tématům specifických poruch učení, především v kontextu jejich včasného rozpoznávání a intervence. Je spoluautorkou studií týkajících se diagnostiky poruch učení a jejich dopadů do studijní úspěšnosti. V současnosti vede Katedru speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Je členkou odborné společnosti Česká společnost „Dyslexie“, která je součástí International Dyslexia Association (IDA).

Adresa pracoviště: Katedra speciální pedagogiky PF JU, Dukelská 9, České Budějovice

E-mail: havlis@pf.jcu.cz

VYBRANÁ SOUDOBA TĚMATA LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ A JEJICH VYUŽITÍ VE ŠKOLNÍ EDUKACI A VÝCHOVĚ VE VOLNÉM ČASE

HELENA ZBUDILOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA, TEOLOGICKÁ FAKULTA

SELECTED CONTEMPORARY THEMES OF LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH AND THEIR USE IN SCHOOL AND LEISURE EDUCATION

Abstract: The text focuses on selected topics of contemporary literature for children and youth and reflects on the use of current (often sensitive) topics in school and leisure education. Specifically, it deals with coronavirus and war. It expands the thematic palette with topics such as escape, migration and dictatorship. These topics in the literature for children and youth have been detabuizing in our country since the 1990s. The article provides an overview of specific book titles and recommends appropriate methods and forms of working with these literary texts. It suggests a comprehensive approach focused on the experiential, value and critical concept of working with a work of art, which allows children and adolescents to find the meaning of their own lives and the world. It refers to work with a carefully selected literary text that can develop the rational side of the personality in close connection with the emotional and social development.

Key words: contemporary literature for children and youth - coronavirus - war - rational, emotional and social development of personality - school education - leisure education - competences for the 21st century

Abstrakt: Text se zaměřuje na vybranou tematiku současné literatury pro děti a mládež a zamýšlí se nad využitím aktuálních (mnohdy citlivých) témat ve školní edukaci a výchově ve volném čase. Konkrétně se věnuje tematice koronaviru a války. Tematickou paletu rozšiřuje o náměty, jako jsou útěk, migrace a diktatura. K detabuizaci témat v literatuře pro děti a mládež dochází u nás od 90. let minulého století. Článek přináší přehled konkrétních knižních titulů a doporučuje vhodné metody a formy práce s těmito literárními texty. Poukazuje na komplexní přístup zaměřený na zážitkové, hodnotové a kritické pojetí práce s uměleckým dílem, jež dětskému a dospívajícímu čtenáři umožňuje hledání smyslu vlastního života a světa. Odkazuje na práci s pečlivě zvoleným literárním textem, který může rozvíjet racionální stránku osobnosti v úzkém sepětí s rozvojem emocionálním a sociálním.

Klíčová slova: současná literatura pro děti a mládež – coronavirus – válka – racionální, emocionální a sociální rozvoj osobnosti – školní edukace – výchova ve volném čase – kompetence pro 21. století

*Miluji především knihy, které zprostředkovávají
nejtěžší a nejdůležitější ze všech poznání –
poznání lidského srdce.*

Paul Hazard

Současného člověka se bytostně dotýkají aktuální společenská témata, která zasahují do jeho každodennosti. Cílem článku je zaměřit se na některá vybraná témata (zejména na téma koronaviru a války) v literatuře pro děti a mládež a na jejich využití ve školní edukaci a výchově ve volném čase. Obě témata, jež intenzivně zasáhla životy lidí 21. století, jsou uchopena formou doporučení a rad pedagogům pro práci s citlivými tématy u dětských a dospívajících čtenářů. Článek se zároveň zabývá některými konkrétními tituly literárních děl z oblasti literatury pro děti a mládež, která vhodně interpretují závažná témata dnešní doby. Téma Covidu-19 rozšířilo paletu témat vztahujících se k nemoci, umírání a smrti. Aktuální dění na Ukrajině znovuoživilo témata 1. a 2. světové války, holokaustu, útěku, migrace a diktatury.

Literární texty vnímáme jako klíč odemykající mysl a srdce. Jedná se o tradiční edukační nástroj, který intenzivně a trvale rozvíjí osobnost jedince, neboť „zasahuje kognitivní složky, působí na imaginaci a psychicky podmíněné stavy, prožívání, ovlivňuje postoje a hodnoty, sebepoznávání, sebevímání a sebeřízení“.¹ Literární obraz může zprostředkovat zajímavé události, životní příklady a vzory a přinést citové prožitky a podněty k zamyšlení. Z hlediska genologického je oceňována především příběhová próza ze života dětského hrdiny. Knihy se tak stávají pokladnicemi modelových příběhů o životě. Každá kvalitní kniha v čtenáři zanechává svoji stopu. Je prokázáno, že čtení beletrie, především prózy (resp. románů), zvyšuje u čtenářů empatii. Literatura pro děti a mládež reflektuje svět v rozmanitých podobách, nabízí dětskému i dospívajícímu čtenáři způsob, jak svět poznat a pochopit. Slovy J. Sladové „je skrze uměleckou literaturu nejprve třeba vést čtenáře k sebepoznání a pak skrze realizaci klíčových kompetencí člověka 21. století k porozumění současné společnosti a jejím problémům“.²

Současná globalizovaná doba klade na jedince vyšší nároky ve všech rovinách – v rovině profesní, společenské i osobní. Rozvoj techniky vnesl do našich životů „rostoucí životní tempo, zvyšování množství informací, trend povrchních zážitků a pasivity, tlak médií, bulváru a reklamy...“.³ Životní obzor člověka se sice rozšiřuje, ale na druhé straně nedokážeme vše hlouběji zpracovat a prožít, oslabuje se naše citlivost, obrazotvornost, fantazie či emocionální prožívání.⁴ Současný člověk „řeší sám sebe a současnost, je egocentricky zaměřený a není schopen si zcela uvědomovat problémy dané doby (např. globální oteplování, postupující ekologickou krizi, konflikty mezi subkulturami,

¹ BEDNÁŘOVÁ, J.: *Čtením ke kritickému myšlení*. V Liberci, Akord, 2018, s. 7-12.

² SLADOVÁ, Jana a kol.: *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, s. 17.

³ SIROVÁTKA, O.: *Současná česká literatura a folklór*. Praha: Academia, 1985, 96 s.

⁴ KOVÁČOVÁ ŠVECOVÁ, Z. – SIMANOVÁ, L.: *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí*. Banská Bystrica: UMB, 2021, s. 7.

národy, boje o zdroje, energii, moc či úpadek vlastní morálky)⁵ J. Jurina označuje současného člověka (včetně dítěte) jako „bytosť bez minulosti a budoucnosti“, bytosť, která je připoutána k současnosti, kterou plně prožívá a jejíž následky bude řešit teprve, až nastanou.⁶ V. E. Frankl popisuje dnešní dobu jako „období, kdy mnoho lidí nemá kvůli uspěchané době příležitost setkat se se svým jáství (jádreem člověka), anebo se tomuto setkání aktivně vyhýbá tím, že se neustále něčím rozptyluje“.⁷ Cesta k jáství je cestou k sobě samým i ostatním lidem, cestou k světu. Abychom jáství získali, rozvíjeli a zachovali, potřebujeme mezilidskou odezvu.⁸ Čtení knih není jen pasivní či aktivní volnočasovou aktivitou nebo povinnou školní činností, skrze čtení knih se obohacujeme i tím, že se snažíme své pocity a zážitky sdílet s ostatními. Žádná jiná dětem a mládeži dostupná kratochvíle tolik neprospívá empatii a rozvoji lidského soucitu.⁹ Jáství objeňované skrze umělecké texty (nejen) literatury pro děti a mládež, je v souladu s humanistickou, personalistickou a kreativní výchovou. Nejen v oblasti vzdělávání prožíváme dobu zásadního obratu k člověku jako myslící a učící se bytosti.¹⁰ Cestou pro společnost 21. století je „sdílení, podpora vnitřní motivace, spolupráce, kooperace, kreativita, umění rychle reagovat na změny, neustálé učení se, rozvoj digitální gramotnosti, dovednosti porozumět textu a hledání souvislostí“.¹¹ Tudy povede cesta celoživotního vzdělávání. Čtení je jednou z možných životních hodnot, které při svém životním putování budou žáci a studenti (dospělí i senioři) potřebovat. Jistým varováním může být tzv. osleplé čtení, které K. Oliva popisuje jako „čtení, které nastává u textů, jež lidé sice čtou, ale nezajímají je, nerozumějí jim, protože nemají dostatek čtenářské praxe, a tak vlastně nedostatečně chápou jeho obsah a souvislosti“.¹² A. Hogenová varuje před technologizací myšlení, jež vede k dehumanizaci, zhoršení schopnosti komunikace a spolubytí. Její hlas je výzvou, aby si lidé nepřestávali hrát, tvořit, stýkat se, pěstovat v sobě vše, aby nedocházelo k odumírání lidských kvalit.¹³ A je to právě literární text, jež může proces odlidšřování účinně zpomalit.

Literatura pro děti a mládež, původně striktně oddělovaná od literatury pro dospělé čtenáře, postupně překonala snahy o svoji marginalizaci a stala se

⁵ POTOČÁROVÁ, M. – BARANYJ, L.: „Rodina a výchova“. In: KUDLÁČOVÁ, B. - RAJSKÝ, A. (eds.): *Európske pedagogické myslenie*, Trnava, Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2012, s. 128-129.

⁶ JURINA, J.: *Život v postmodernej spoločnosti*. Bratislava: DaVel, 2002, s. 26-27.

⁷ FRANKL, V. E.: *O smyslu života. V každé krizi se skrývá příležitost*. Praha: Grada, 2022, s. 9.

⁸ Tamtéž, s. 14.

⁹ SEGI LUKAVSKÁ, J. (ed.): *Dítěti vstříc. Teorie literatury pro děti a mládež*. Brno, Praha: Host, Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2018, s. 14.

¹⁰ ČERNÝ, M. a kol.: *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015, s. 5.

¹¹ JIRÁSKO, J.: „Inovace a budoucnost“. *Učitel'ské noviny*, roč. 123, č. 9, 2020, s. 14.

¹² OLIVA, K.: „Znalosti nejsou plevel“. *Rodina a škola*, č. 10, 2021, s. 7.

¹³ ESSENZA, L.: „Covid hrou“. *Psychologie dnes*, 27. roč., č. 2, 2021, s. 23.

svěbytnou oblastí umělecké literatury. Dnes je plnohodnotným fenoménem jako literatura pro dospělé, není jen pouhým jejím subsystémem. Literatura pro děti a mládež plní všechny funkce literatury umělecké. M. Šubrťová vyzdvihuje především její následující rysy: disponuje čtenářskou atraktivitou, novátorským potenciálem, žánrovými modifikacemi i etickým poselstvím.¹⁴

V české literatuře pro děti a mládež spatřujeme důležitý vývojový předěl s nástupem roku 1989. V následujících desetiletích se literatura pro děti a mládež stala mnohem rozmanitější z hlediska témat a forem, došlo k jejím větším komunikačním a funkčním proměnám. S. Urbanová konstatuje znásobení vlivu nových technologií na dětského čtenáře a dospívá k pojmu instantní charakter vjemů u dětí. Tato instantnost spočívá v čtenářském očekávání rychlých dějových spádů na základě preference vizuální stránky děl. Současná literatura (nejen) pro děti a mládež je vstřícná vůči podnětům z filmového, televizního a výtvarného umění. V současné individualizované společnosti roste potřeba sdílení a smývání věkových přehrad. Funkce literatury se proměňují, zábavná a oddechová funkce posiluje na úkor funkce informativní a výchovné. Autorka zachycuje trendy dnešního dětského čtenářství: z pohledu kvantity se obecně čte méně než dříve, klasická díla jsou v menší oblibě; četba je méně systematická; čtou se rozsáhlejší díla či díla se stereotypně oblíbenými protagonisty. Dalším typickým rysem je nové seskupení žánrů, v jejichž rámci se mnohdy objevují díla, která jsou žánrově i tematicky složitě zařaditelná.¹⁵

Od 90. let 20. století se v českém kontextu literárních děl pro děti a mládež začala objevovat tabuizovaná témata, která dosud výraznou složku literární produkce netvořila. V rámci světové literatury se tento trend objevuje od 60. let minulého století. Původně se v rámci literatury pro děti a mládež témata jako sexuální život, smrt a umírání a tělesný či mentální handicap stala součástí děl pro dospívající čtenáře. Později přecházela do literatury pro mladší věkovou kategorii.¹⁶ Současná literatura pro děti a mládež řeší všechna možná témata, s nimiž se děti setkávají v každodenním životě (např. téma postavení a role člověka ve světě, hodnoty peněz a člověka, téma sociálních a existenciálních otázek, migrace, války, diskriminace, rasismu, xenofobie). Zdá se, že je velice prospěšné dětskému a dospívajícímu čtenáři otevírat nová témata, přinášet nové podněty pro rozvoj přemýšlení o citlivých a mnohdy kontroverzních tématech. Je zjištěno, že ve starším školním věku již dítě dokáže sdílet a hodnotit těžké nebo hraniční životní situace.¹⁷ Je důležité pečlivě vybírat vhodná literární díla. M. Šubrťová doporučuje pedagogům, aby „nerezignovali na etické ukotvení a

¹⁴ ŠUBRŤOVÁ, M. a kol.: *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež 1990-2010*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 46.

¹⁵ URBANOVÁ S.: „Několik úvah nad současným dětským čtenářstvím“. *Duha*, roč. 19, 2005, s. 2-7.

¹⁶ ŠUBRŤOVÁ, M.: „Kam až se může v dětské literatuře“. *Bibiana*, roč. XXI, č. 4, 2004, s. 16.

¹⁷ KOVÁČOVÁ ŠVECŮVÁ, Z. – SIMANOVÁ, L.: *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí*. Banská Bystrica: UMB, 2021, s. 16.

estetickou funkci uměleckého díla a volili takový literární text, který není tezovitý, prvoplánový a myšlenkově plochý; text, který by těžil pouze z toho, že tematicky překročil tabu“.¹⁸

Dnešní čtenář si může volit různé literární žánry a témata, číst knihy zahraničních i českých autorů, vybírat z nabídky oceněných titulů. Současný knižní trh literatury pro děti a mládež je dosti nepřehledný. Každoročně vychází cca 2 000 nových knižních titulů, v nichž převládají překladová díla zahraničních autorů. Orientace v tak velkém množství titulů vyžaduje zkušenost a zručnost. Je potřeba v chaotickém množství kvalitativně nesouměrných děl najít ta pravá. Současní dětské a dospívající čtenáři rádi vybírají knihy, které odpovídají klasickým literárním žánrům. Z novějších žánrů preferují např. komiksy. S oblibou čtou pohádky a příběhy ze života, fantasy a sci-fi, encyklopedie, opomíjeny nezůstávají ani deníky, příručky, detektivky, životopisy. V jejich oblíbených dílech se objevují obrácené role postav a netradiční postavy jako jsou outsideri či rebelové.

V rámci umělecké literatury (včetně literatury pro děti a mládež) se setkáváme s tématy, která můžeme rozdělit do dvou kategorií. Jedná se o témata univerzální (s obecnou platností) a témata jedinečná (specifická). Z. Kováčová Švecová je charakterizuje těmito slovy: „Univerzální témata jsou aktuálními globálními tématy pro všechny (např. láska, válka, mír, hrdinství, dobro, zlo, cyklus života, život a přežití, trápení a utrpení, podvádění, pravda, dospělost, dětství, odsouzení, morálka). K těmto obecně platným tématům můžeme přiřadit další, která se dotýkají současného života jedince a společnosti: např. téma komunikace, environmentální témata s globální problematikou životního prostředí, sociální témata, migrace, chudoba, bohatství, stírání hranic času a prostoru. Jedinečná specifická témata literatury pro děti a mládež vycházejí z témat univerzálních a týkají se především jedince a jeho nejbližšího okolí. Jedná se o nějaké významné až zlomové téma daného okamžiku života, významnou událost, konkrétní téma, dotýkající se rodiny, určitého místa a prostředí, v němž žijeme. Sem patří např. nemoc, smrt a umírání, jinakost, outsiderství, válka a válečné utrpení, holokaust, rasismus, otázka sexuální orientace a identifikace, výchovné problémy, záškoláctví, tělesný či mentální hendikep, drogová problematika, a problematika závislosti, individuální problémy v mezilidské komunikaci, problémy dospívání, narození dítěte“.¹⁹

V literatuře pro děti a mládež se vytratila tabuizovaná témata a vymizela také jejich cenzura. Témata jsou nahlížena jako součást každodenního života, „bez patosu a mlžení či zatajování“.²⁰ V literární tvorbě pro děti a mládež je za poslední desetiletí patrný zřetelný příklon k tématu války a válečného utrpení, holokaustu a dále zaměření na vybraná ekologická témata. Rádi bychom tímto

¹⁸ ŠUBRTOVÁ, M.: „Kam až se může v dětské literatuře“. *Bibiana*, roč. XXI, č. 4, 2004, s. 7.

¹⁹ KOVÁČOVÁ ŠVECOVÁ, Z. – SIMANOVÁ, L.: *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí*. Banská Bystrica: UMB, 2021, s. 18.

²⁰ Tamtéž, s. 19.

textem poukázali na dvě témata, s nimiž malí čtenáři přišli do kontaktu v reálném světě během uplynulých několika měsíců. Mají s nimi své zkušenosti a čelí případným možným problémům s jejich vnímáním a uchopením. Tato témata se stala přirozenou součástí dětského světa: téma nemoci (konkrétně koronavirové pandemie) a téma války (válečného utrpení, exilu, migrace a diktatury). Na současném českém knižním trhu pro dětského a dospívajícího čtenáře lze nalézt vhodná literární díla pro jednotlivé věkové kategorie. Pozastavíme se nejen u vybraných literárních děl, ale zamyslíme se i nad obecnými doporučeními rodičům, pedagogům a vychovatelům pro práci s těmito citlivými tématy. Jsme si vědomi toho, že i když literární díla mnohdy obsahují hodnoty, které chceme čtenářům předat, nemůžeme počítat s tím, že hodnoty při procesu čtení přecházejí na čtenáře automaticky a vedou k jejich okamžitému přímému ztotožnění. Pouhé čtení nestačí. Práci s textem chceme dosáhnout u čtenáře přemýšlení, prožívání, získávání nového poznání, prožitků a zkušeností, jež můžeme následně reflektovat v rámci diskuzí. To vše pak může přinést změny v myšlení, jednání a chování čtenářů. Vlastní síla literatury spočívá v tom, že „hovoří o životě“, resp. představuje život a jeho situace. Díky čtení se otevíráme cizím světům, dalším zkušenostem a prožitkům. Je známo, že četba literárního textu může přinášet podobné zkušenosti jako čtení textu filozofického nebo textu obsahujícího morální poselství. Daný text totiž nastiňuje možné otázky simulací reality. Jak uvádějí např. G. Rizzolatti a C. Sinigaglia, „mozek dokáže pociťovat to samé (prožívat stejné emoce) ve vztahu k fikci či reálné situaci“.²¹ Autoři hovoří v této souvislosti o tzv. zrcadlových neuronech. Klíčovým principem práce s literárním textem je propojování rozvoje racionální stránky osobnosti v úzkém sepětí a ruku v ruce s rozvojem emocionálním a sociálním.

Jak bylo již výše uvedeno, literární díla pro děti a mládež se stávají nositeli skrytého potenciálu. Tato díla mohou zobrazovat stejně složité myšlenky či vztahy jako literatura určená dospělému čtenáři, avšak při zachování specifík vlastní cílové čtenářské kategorie. S dětmi a mládeží můžeme číst „nenudně“, zvědavě, pozorně a „přemýšlivě“ o téměř všech existujících lidských nebo sociálních konfliktech. Škoda jen, že širší tematické (i žánrové) možnosti knih pro děti a mládež nejsou využívány systematictěji jak ve školní edukaci, tak při volnočasovém působení, např. v zájmovém vzdělávání.

U čtenářské aktivity malého čtenáře je nejvýznamnější ten moment, kdy se mu před očima odvíjí text, vyzývající jej k odpovědím. Skrze otázky a odpovědi tak sám vede „intimní dialog se životem“. Na otázky, které si klade, totiž odpovídá přemýšlením, prožíváním, vzpomínáním, představováním si (zapojuje fantazii, realizuje dialog s ostatními a sdílí). Tím vším se snaží textu lépe

²¹ RIZZOLATTI, G. – SINIGAGLIA, C.: *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós, 2006, s. 182.

porozumět.²² Z tohoto důvodu vnímáme dialog jako jednu z prvořadých aktivit při práci s literárním textem.

Knihy může v životě dítěte znamenat zajímavý krok, neboť ho odvede z reality do světa fantazie a snění. Dá se říci, že knižní text dětskou duši očisťuje od každodenní reality, pomáhá dítěti dozrát a zmoudřet. Kniha vytváří nový vlastní svět, jenž se může reálnému podobat, či být zcela odlišný. Přitom svět knihy může na dítě působit intenzivněji než svět reálný. Nový literární svět, který se v procesu recepce zmocňuje duše dítěte, se podle P. Hazarda „v duši nejen šíří, ale zároveň ji také polidšťuje“.²³

Pandemie Covidu-19 vstoupila do našich životů intenzivně a dotkla se všech sociálních vrstev a věkových kategorií. Z posledního výzkumu čtenářství 15+, který proběhl v roce 2021, vyplynulo, že děti trávily mnohem více času s digitálními zařízeními a že čtenářství dětí ve srovnání s ostatními mediálními aktivitami posílila pouze mírně, nejvíce v oblasti čtení krátkých textů na internetu.²⁴ Výzkum ukázal, že u některých dětí došlo ke znovuobjevení čtení samého, tj. děti ve čtení našly jistou ztracenou radost.²⁵ Téma koronaviru a života za koronavirové pandemie rozšířilo tematickou paletu literatury pro děti a mládež několika počiny. Než se zaměříme na konkrétní vybraná literární díla, uveďme jejich společné poslání: informovat o novém nebezpečí ohrožujícím lidský život, předložit jistý příklad a vzor chování v dané situaci, umožnit citové prožitky a poskytnout podněty k dalšímu zamyšlení. Tato díla, oslovující dětského či dospívajícího čtenáře, jsou vhodná pro výchovnou práci. Knihy jsou dobře využitelné v rámci prožitkové výchovy ke čtení a ke vzájemnému sdílení času dětí s rodiči (prarodiči), učiteli, vychovateli a knihovníky v rodinném, školním i zájmovém prostředí. Prakticky zaměřené publikace o koronaviru pro předškolní a školní děti lze nalézt v několika zdrojích (viz poznámka).²⁶ Do výčtu náleží také kniha *Můj hrdina jsi Ty*,²⁷ která vznikla jako projekt pracovní skupiny Inter-Agency Standing Comitee, zabývající se duševním zdravím a

²²MATA, J.: "Ética, literatura infantil y formación literaria". *Impossibilia*, č. 8, 2014, s. 118.

²³ HAZARD, P.: *Knihy, děti a lidé*. Praha, Albatros, 1970, s. 123.

²⁴ FRIEDLAENDEROVÁ, H. – RICHTER, V. – TRÁVNÍČEK, J.: *Covidočtení. Co s naším čtenářstvím udělala pandemie*. Brno-Praha: Host, NK ČR, 2022, s. 59.

²⁵ FRIEDLAENDEROVÁ, H.: „Průzkumy: Čtení v době koronavirové pandemie“. *Čtenář*, roč. 73, č. 6, 2021, s. 214-216. Dostupné: <https://svkkl.cz/ctenar/clanek/3374> (21. 2. 2022)

²⁶ Populárně naučné materiály, např. STOLÍNOVÁ, D.: „Jak děti vnímají pandemii?“ *Informatorium*, roč. 29, č. 3, 2022, s. 5-6; Portfolio předškoláka, *Informatorium*, roč. 27, č. 5, 2020, vnitřní příloha X; BROŽURA MV ČR *Ahoj, já jsem Korona!* Dostupné: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Ahoj%2C+j%C3%A1+jsem+Korona%21+> (5. 6. 2022)

²⁷ PATUCK, H.: *Můj hrdina jsi Ty*. IASC, 2020. Dostupné: MV ČR, Materiály a odkazy pro práci s dětmi: <https://www.mvcr.cz/mvcren/docDetail.aspx?docid=22241827&doctype=ART> (28. 5. 2022)

psychosociální podporou při mimořádných událostech (zde v souvislosti s Covidem-19). Projekt vznikl ve spolupráci s rodiči, pečovateli, učiteli a dětmi ze 104 zemí. Publikaci předcházela celosvětová průzkum v arabštině, angličtině, italštině, francouzštině a španělštině. Ten posloužil k vytvoření rámce témat, kterým se má příběh věnovat. Kniha byla revidována a aktualizována podle reakcí ze sdílení příběhu (zapojilo se přes 1700 dětí, rodičů, vychovatelů a pedagogů). Je napsána pro děti celého světa, které byly zasaženy koronavirovou pandemií. Její četba je doporučována dětem nebo malým skupinám dětí pod vedením dospělého. Tento materiál bude ještě obohacen o průvodce *Akce pro hrdiny*, který by měl dětem napomáhat zvládat pocity a emoce. Jeho součástí budou různé doplňkové aktivity.

V oblasti literatury pro děti a mládež lze nalézt v posledních dvou letech několik zajímavých knižních titulů na téma koronavirus. V roce 2020 vydalo nakladatelství Meander pod záštitou MZ ČR omalovánky pro děti od čtyř let nazvané *Jezevec Chrujda vyhání koronavirus*.²⁸ Autor Petr Stančík vytvořil ve spolupráci s ilustrátorkou Lucií Dvořákovou omalovánky s pěti výjevů o tom, jak s koronavirem bojují zvířátka v lese Habřinci. Tyto omalovánky byly distribuovány do nemocnic a ordinací. Po pozitivních ohlasech se autoři rozhodli vytvořit speciální příběh, ve kterém se vedle řady známých postav série příběhů o jezevcovi Chrujdovi objevuje také koronavirus. Díky společnému dodržování pravidel, o nichž se v omalovánkách děti dozvědí, zvířátka vyhrají a příběh končí šťastně. Koronavirus, „vnuk moru“, je zvířátka poražen a z lesa vyhnán. Tento didaktický příběh naučí malého čtenáře, jak se správně chovat při pandemii a poslouží jako osvětový materiál k prevenci onemocnění.

Autor David Laňka vytvořil podle námětu Nikolky Lukešové knihu nazvanou *Albert, Norbert a nemocný svět* (2020).²⁹ Publikaci pro děti ilustrovala Markéta Vydrová. Na čtyřiceti stránkách beletristického textu autor odvíjí s jemným humorem příběh, jak by to vypadalo, kdyby všichni čerti na světě onemocněli koronavirem a hříšníci by se nemuseli obávat, že budou za své hříchy potrestáni. Příběh přináší skryté poselství – zamyšlení nad chováním lidí, kteří chtějí svět sami pro sebe a zapomínají, že ten je pro všechny. Zlých lidí totiž přibývá každým dnem a na Zemi se usídlilo peklo...

Rok 2020 přinesl další zajímavý knižní titul určený čtenářům od deseti let. Jedná se o dílo *Vire, padni!* autorky Ivony Březinové.³⁰ Tato vtípná kniha napsaná pod vlivem aktuální koronavirové situace přináší úsměvné rodinné trampoty rodiny Vejkclubových. Jednoho dne otec pronese památnou větu, že přichystal pro rodinu fantastickou jarní dovolenou na chatě, kde stráví terapeutický týden ve tmě zcela bez elektřiny... Po návratu do civilizace se všichni nestačí divit, co se mezitím stalo se světem. Vracejí se domů, ale musí se podřízovat opatřením, která dopadají na všechny (děti, rodiče i dědu). Sžívání s pandemickou situací a soužití v jednom malém bytě přináší řadu úsměvných

²⁸ STANČÍK, P.: *Jezevec Chrujda vyhání koronavirus*. Praha: Meander, 2020, 24 s.

²⁹ LAŇKA, D.: *Albert, Norbert a nemocný svět*. Praha: No Limits Art, 2020, 48 s.

³⁰ BŘEZINOVÁ, I.: *Vire, padni!* Praha: Albatros, 2020, 168 s.

historek. Součástí textu jsou pasáže věnované zásadním informacím o vzniku nemoci Covid-19 ve světě, výskytu v ČR a o nejnakažlivějších virových a bakteriálních onemocněních. Kniha obsahuje rejstřík, zdroje a užitečné tipy na čtení.

Netradiční čtenářský zážitek přináší kniha Marky Míkové z roku 2021 nazvaná *Kabát a kabelka*, kterou ilustrovala Galina Miklínová. Kniha vyšla s finanční podporou MK ČR. Jedná se o citlivý příběh nevšední lásky za časů coronavirové epidemie, odehrávající se v liduprázdné Praze v době, kdy nastupovala covidová omezení. Dvojice netradičních protagonistů – zimní pánský kabát a růžová dámská kabelka – prožívají různá dobrodružství, aby se nakonec opakovaně potkaly a završily tak svůj příběh o lásce. Poetický osobitý příběh neobvyklých postav, jemný humor, epizody plné napětí, poselství o lásce, která vše překoná, originální ilustrace, ale i zamyšlení nad našimi životy, to vše přináší tato kniha o rozsahu necelých osmdesáti stran. Kniha získala cenu Litera za knihu pro děti a mládež v soutěži Magnesia Litera 2022 a je určena čtenářům všech věkových kategorií. Slovy autorky“ kniha je napsána pro malé, větší i úplně velké čtenáře.“

V přehledu vybraných literárních děl pro děti a mládež nesmí chybět kniha Kláry Smolíkové nazvaná *COM.ensky. Kratičká zpráva o covidovém nakažení*,³¹ která vyšla s podporou Nadačního fondu P. Pittra a O. Fierzové a s podporou MK ČR. Autorka se díky svým komiksům věnovaným postavě J. A. Komenského (ve spolupráci s ilustrátorem L. Fibrichem) během covidové pandemie setkávala (někdy jen online) se svými čtenáři: „Často jsme s děvčaty a chlapci z posledních ročníků základních škol a studenty škol středních porovnávali dramatické události Komenského života, jakými byl mor nebo útěk a hledání azylu, s jejich aktuálními zážitky. V pozadí příběhu *COM.ensky* jsou vetkány rozhovory o strachu, ztrátě jistot, vykročení do neznáma, nemoci a lidskosti“.³² Dílo vypráví příběh patnáctileté dívky Kristýny, které se touží stát herečkou a odejít z Přerova. Účastní se konkurzu do filmu o J. A. Komenském, ale její plány zhatí epidemie. Postupně se o této významné osobnosti dozvídá více a jeho myšlenky a doporučení začíná shledávat velmi užitečnými pro člověka současnosti. Postupně vyzrává, přehodnocuje svůj minulý i současný život a díky duchovnímu odkazu Komenského se dívá do budoucnosti s optimismem.

Další titul inspirovaný koronavirem pochází ze zahraničí. Italská ilustrátorka, 2D animátorka a autorka z Bologni Francesca Colombara vytvořila komiks pro dospívající čtenáře (a dospělé) nazvaný *Panik! Pandemický deník z Itálie*.³³ Název komiksu odkazuje na jméno psa Panika, který v příběhu postupně roste ze štěněte do velikánského psa podle toho, jak jeho majitelé

³¹ SMOLÍKOVÁ, K.: *COM.ensky. Kratičká zpráva o covidovém nakažení*. Praha: Kalich, 2021, 172 s.

³² Tamtéž, přebal zadní strany.

³³ COLOMBARA, F.: *Panik! Pandemický deník z Itálie*. Praha: Centrala, 2021, 88 s.

Diego a Viola, uzavření ve svém bytě, prožívají nekonečné dny koronavirové pandemie. Růst psa ztělesňuje obavy z budoucnosti a neznáma, strach o druhé i o sebe a celý svět. Jedná se o autobiografický příběh, popisující situaci, kdy domov může být někdy „přelidněný“. Konec nechává autorka otevřený, zůstává na čtenáři, jak si příběh dotvoří. Text vyvolává řadu otázek. Je možné, že oba protagonisté měli alergii na psí chlupy, anebo i přes nejprísrnější opatření covidem onemocněli? Panik vyrostl ve statné zvíře. Ale bylo to zvíře?

Zmíněná díla s koronavirovou tematikou představují návodné příběhy (omalovánky pro malé děti), fiktivní příběhy s eticko-filozofickým přesahem (příběhové prózy pro dětského čtenáře) a autentické autobiografické vyprávění (komiks pro mládež a dospělého čtenáře).

Téma války a válečného utrpení bylo aktualizováno válkou na Ukrajině. Učitelé a rodiče získali na počátku invaze mnoho dobrých rad, jak mají se žáky/dětmi o válce na Ukrajině mluvit. J. Buckley, britský pedagog, lektor metody Filozofie pro děti a spolupracovník vzdělávacích programů Člověka v tísní, doporučuje „nerozvíjet s žáky/dětmi téma války, pokud o něm mluvit nechtějí, protože stejně jako u pandemie je třeba respektovat jejich přání. Některé děti mohou události prožívat s velkou úzkostí. Autor doporučuje krátkou diskuzi, téma zakončit pozitivně a případné další diskuze nechat na konec hodiny, či domluvit speciální setkání. Je také třeba válku definovat. Autor dále radí použít model stoického myšlení, tj. soustředit se na to, co můžeme ovlivnit. Doporučuje přemýšlet jasně a pečlivě.³⁴ Další doporučení lze nalézt na užitečných webových stránkách: dětem nemáme lhát (poskytovat informace pravdivé a v rozsahu úměrném jejich věku); vytvořit podmínky vhodné pro rozhovor (pocit bezpečí a klidu); dát dětem prostor, aby mohly mluvit o svém strachu (nespěchat, nezlehčovat jejich pocity, příp. pomoci vyjádřit pocity např. hrou, kresbou, formou krátké básně, povídky, příběhu...); vyvarovat se škodlivých stereotypů a generalizací (ne všichni lidé jsou špatní); zajímat se o to, co si děti myslí a dát najevo, že s nimi rádi mluvíme na dané téma (mluvit i tom, co běží v médiích); chovat se ohleduplně u dětí, které jsou válkou více zasaženy (např. mají příbuzné na Ukrajině); ukázat příklady organizací a lidí, kteří pomáhají; mluvit o příbězích lidí, kteří válku přežili; společně vymyslet způsob, jak se zapojit; podporovat soucit a další hodnoty; pečovat o sebe (vyhledávat spolu s dětmi pozitivní zážitky).³⁵ Na internetu jsou k dispozici doporučené metodiky pro práci s dětmi v MŠ a prvních ročnících ZŠ (film a metodický portál Carly, WATOTO – multikulturní výchova pro nejmenší); pro práci na 1. a 2. stupni (Největší přání – domov v batůžku; Lidé v pohybu – metodika pro práci s tématy uprchlictví a migrace, Jsem tu nový, Žirafa v nesnázích a Nora zpívá pro Sýrii); a metodiky pro práci se žáky na 2. stupni ZŠ a SŠ

³⁴BUCKLEY, J.: „Jak s žáky mluvit o válce na Ukrajině? První pomoc od Jasona Buckleyho“. Dostupné: <https://www.clovekvitisi.cz/jak-s-zaky-mluvit-o-valce-na-ukrajine-8561gp> (29. 5. 2022)

³⁵ CENTRUM LOCIKA: *Jak mluvit s dětmi o válce*. Dostupné: <https://www.centrumlocika.cz/novinky/jak-mluvit-s-detmi-o-valce> (29. 5. 2022)

(MULTIKULTI.Menšiny v ČR- pro SŠ/ pro ZŠ, Migrace není legrace, Proč zrovna tam, Uprchlíci před tabulí, Hello Czech Republic – Doma v nové zemi a Cesta tam a zpět, Bojovníci ze severu, Na kole za svobodou a Stát se Evropanem).³⁶

Aktuální téma války na Ukrajině můžeme dětem a mládeži přibližovat na obecné tematice války a skrze tato díla jim citlivě přiblížit válku za jiné doby či v jiné zemi, válečný život obyvatel, válečné příběhy dětí apod. V kontextu českého čtenářského prostředí pro děti a mládež najdeme díla původní česká i tvorbu zahraničních autorů. V nabídce je mnoho titulů: z naučných knih pro střední a starší školní věk můžeme doporučit dětské válečné deníky, např. dílo *Umlčené hlasy* od Z. Filipovičové a M. Challengerové (č. 2008). Z beletrie pro střední školní věk jsme vybrali tyto tituly: *Ostrov v Ptačí ulici* od U. Orleva (č. 2013); *Medvěd Wojtek od Monte Cassina* od W. A. Lasockiho (č. 2016); *Spočítej hvězdy* od L. Lowryové (č. 2016); *Transport za věčnost* od F. Tichého (2017); *Nečekané prázdniny* od J. Wilsonové (č. 2018); *Pražské povstání: růže a barikády* od V. Válkové (2020); *Deník Dory Grayové* od N. Revilákové (2020), *Labyrint nedokončených setkání* od F. Tichého (2020) a *Internátní škola na Ostrově cikád* od Julie B. Bonnie (č. 2020). Pro starší školní věk doporučujeme výběr z následujících titulů: např. *Kluk odnikud* od K. Marsche (č. 2019); *Mořská modlitba* od K. Hosseiniho (uprchlická krize, č. 2018); *Zakázané holky* od H. Bořkovicové (1995); *Kdysi* od M. Gleitzmana (č. 2016); *Potom* od M. Gleitzmana (č. 2017); *Když* od M. Gleitzmana (č. 2019); *Brzy* od M. Gleitzmana (č. 2020); *Říkali mi Leni* od Z. Bezděkové (7. vyd. 2012); komiks *Rodinné tajemství* od E. Heuvela (č. 2015); *14-14: přátelství napříč staletími* od S. Edgarové (č. 2017); *Jak Hitler ukradl růžového králíčka* od J. Kerrové (č. 2018); *Hvězdy nad Berlínem* od S. Matthiasové (č. 2018); *Uprchlík od A. Gratze* (č. 2019); *Loutkář z Krakova* od R. M. Romera (č. 2019); *Skřivánci ve válce* od H. McKayové (č. 2020); *42 dnů* od S. Edgarové (č. 2020); *Chlapec v pruhovaném pyžamu* od J. Boyneho (č. 2020); *Sirotek, bestie, špionka* od M. Killeen (č. 2020). Pro dospívající a dospělé čtenáře tituly: *Deník (leden-duben 1943)* od R. Laskierové (č. 2009); *Zlodějka knih* od M. Zusaka (č. 2014); *Chlapec na vrcholu hory* od J. Boyneho (č. 2017); *Někde ještě svítí slunce: dětství ve stínu holokaustu* od M. Gruenbauma (č. 2017); *Dcera války* od S. Novičové (č. 2018); *Zadní dům* od A. Frankové (č. 2019) a *Děti s hvězdou* od M. E. Golderose (č. 2020). Nelze opomenout také odborný teoretický pramen z roku 2018 nazvaný *S holokaustem za zády: téma holokaustu v české a překladové literatuře pro děti a mládež vydávané po roce 1989* od S. Urbanové.³⁷

³⁶ AUTORSKÝ TÝM APIV B: *6 tipů pro pedagogy i rodiče, jak mluvit s dětmi o válce na Ukrajině*. Dostupné: <https://zapojevsechny.cz/clanek/detail/6-tipu-pro-pedagogy-i-rodice-jak-mluvit-s-detmi-o-valce-na-ukrajine> (28. 5. 2022)

³⁷ URBANOVÁ, S.: *S holokaustem za zády: téma holokaustu v české a překladové literatuře pro děti a mládež vydávané po roce 1989*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2018, 323 s.

S tematikou války souvisí také téma diktatury, zde můžeme z české literatury pro děti a mládež doporučit tři zajímavá literární díla. Prvním z nich je poetický komiks *A* od autora a ilustrátora Pavla Čecha.³⁸ Náročné téma života v diktatuře a úniku z ní je přiblíženo na příběhu mladého chlapce, dělníka. Nemá jméno, je identifikován pouze číslem 21868 vytištěným na rádiovce. Žije v šedém městě, na obyvatele ze všech stran valí pouze písmeno A: zní z ampliónů, je ve znaku města, na transparentech, stravenkách, v prodáváných knihách, učí se ve škole... Toto všudypřítomné A je absurdním regulátorem všech lidských životů. Chlapec rád sní o létajícím kole, tajně na něm po nocích pracuje. Jednoho dne nalezne papírovou vlašťovku s písmenem B. Svěří se kolegovi v práci, ale je odhalen. Na útěku na kole s vrtulí se mu podaří zachránit si život, uletí do barevného světa, kde nalezne své štěstí a lásku. Poté se na svém kole navrací nad šedivé totalitní město, aby zde vysypal batoh plný knih se všemi písmenky abecedy... Reakce učitelů z praxe potvrzují, že s knihou lze pracovat s dětmi na prvním i druhém stupni ZŠ i v rámci zájmového vzdělávání.

Druhým zajímavým knižním titulem je kniha Petra Síse nazvaná *Zed'. Jak jsem vyrůstal za železnou oponou*.³⁹ Tato ojedinělá kniha přibližuje malým čtenářům dobu komunismu (léta 1948-1989), kdy v Československu za „železnou oponou“ žili, pracovali a snili obyčejní lidé. Kniha zaujme nejen tématem, ale i formou zpracování (jedná se o kombinaci kreseb, komiksu a autentického obrazového deníku) a zvolenou narací. Dílo nejprve vyšlo v roce 2007 v anglickém originále; je doporučeno dětem od deseti let, které jsou schopny pochopit vztah mezi totalitarismem a svobodou. Spisovatel a výtvarník P. Sís žije v New Yorku. Odešel do zahraničí v 80. letech minulého století. Kniha je autobiografickým příběhem. V díle nalezneme např. popis toho, co bylo v naší společnosti po roce 1948 povinné; autor se zaměřuje na kontrastní popis oficiální každodennosti a popis svých tvůrčích snů; zaměřuje se na 60. léta u nás; výstižně ilustrací demonstruje odlišný způsob myšlení a jednání lidí u nás a „za zdí“. Toto dílo získalo řadu zahraničních ocenění. Poslední knižní tip pochází od stejného autora. Jedná se o dílo *Nicky§Věra* z roku 2021,⁴⁰ . Zachycuje životní příběh N. Wintona, britského organizátora osmi záchranných akcí převozu židovských dětí vlaky z Prahy do Londýna v roce 1939. Jde o silný příběh o lidské odvaze a slušnosti. Kniha zachycuje klíčové momenty života zachránce dětí a příběh zachráněné dívky Věry. Autor kombinuje akvarelové obrázky s perokresbami, mapami, bludišti a razítky.

Díla různých žánrů se společnou tematikou koronaviru, pandemie a války, válečného utrpení, exilu a migrace vedou k přemýšlení o smyslu a hodnotách života. Rozšiřuje se tematická detabuizace, kdy umělecky hodnotná literatura tíhne k prohlubování filozofického myšlení dětí skrze příběhy plné náročných a citlivých témat. Díky vhodně zvolenému textu a metodám (doporučujeme

³⁸ ČECH, P.: *A*. Havlíčkův Brod, Petrkov, 2016, 55 s.

³⁹ SÍS, P.: *Zed'. Jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. Praha: Labyrint, 2007 (dotisk 2017, 2020), 70 s.

⁴⁰ SÍS, P.: *Nicky§Věra*. Praha: Labyrint, 2021, 64 s.

především metody RWCT) lze působit na tzv. klíčové sedmero integrujících vlastností osobnosti, jež stanovil Jiří Pelikán (1970). Jedná se o „hledání a nalézání smyslu existence, reflexi, zaujetí aktivní životní pozice, výchovu charakteru a zaměření osobnosti, rozvoj pozitivní emocionality, smyslu pro odpovědnost a svobodu rozhodování a citovost a citlivost k ostatním“.⁴¹ Dnešní výukové a výchovné trendy nemohou jít ruku v ruce s tím, že učitelé podávají hotové informace o literatuře, naopak je zapotřebí, aby „volili cílenou a zajímavou práci s uměleckým textem“.⁴² Doporučujeme předčítání, vyprávění, různé dramatizace, využívání interaktivního čtení s gesty a mimikou, hledání spojitosti mezi textem a ilustracemi, spojování četby se zážitky aj. V této souvislosti je potřeba zmínit potenciál čtenářských dílen, klubů či kroužků. Jejich možnosti jsou v podstatě neomezené. Můžeme si zde hrát nejen s postavami, ale i prostředím; rozvádět děj; věnovat se tvůrčímu psaní; hojně diskutovat... a především číst. Vedle individuálního dialogu autora a čtenáře⁴³ je třeba klást důraz na sdílení. Knihy hluboce pronikají do citů a myšlení dětských a dospívajících čtenářů. Specifické rysy dětské literatury jsou mnohvrstevnaté a komplexní: obsahují zážitkový charakter recepce, modelový charakter díla, mnohovýznamovost a mnohohodnotovost díla.⁴⁴ Každodenní všednost lze nahlížet v literárním textu skrze umělecký zážitek a to hodnotově-kritickým způsobem a pomalu tak hledat a nalézat smysl vlastního života a světa.

Literatura je svébytný druh umění, který je po staletí jedním z nejvýraznějších prostředků výchovy k hodnotám. Četba je důležitá pro rozvoj osobnosti nejen tím, že „strukturuje mysl, posiluje paměť a rozvíjí fantazii, ale zároveň obohacuje duši a připravuje nás na cestu životem“.⁴⁵ Dokument *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* doporučuje finský model podporující tzv. průřezové kompetence. Jedná se o ekvivalent dovedností pro 21. století. Phenomen based learning je model používaný ve finském kurikulu. Jedná se o vyučování založeném na příběhu. Toto vyučování podporuje aktivní roli učitele, vzájemnou interakci, kritické myšlení žáků spojené s radostí z vlastní tvorby a podporou jejich sebevědomí. Základem je reálná situace opřená o požadavky tradičního kurikula, následují otázky, hledání souvislostí, mění se role učitele na mentora, používají se různé pedagogické metody. Mezi výhody tohoto modelu patří podpora aktivního vzdělávání a výuky (hands on, minds on,

⁴¹ PELIKÁN, J.: *Hledání těžiště výchovy*. Praha: UK, Karolinum, 2007, s. 59.

⁴² HNÍK, O.: „Inovativní snahy nejen v didaktice literární výchovy“. *Český jazyk a literatura*, roč. 60, č. 3, 2009-2010, s. 130.

⁴³ VALÍKOVÁ, V.: „Literatura ve školách potřebuje především svobodu“. In: DVORÁK, A. (ed.): *Znalostní školství jako předpoklad rozvoje české společnosti*. Praha: Společnost pro Svatováclavská studia, 2021, s. 36.

⁴⁴ RUSŇÁK, R.: *Světová literatura pro děti a mládež v didaktické komunikaci*. Prešov, Prešovská univerzita v Prešově, 2009, s. 56.

⁴⁵ GALÁŠOVÁ, J.: „Kniha jako pozitivní závislost. Role knihovny při výchově k dětskému čtenářství“. *Bulletin SKIP*, roč. 15, č. 1, 2006. Dostupné: https://skip.nkp.cz/Bulletin/Bull06_108.htm (4. 6. 2022)

hearts on), rozvoj týmové spolupráce, kritického a kreativního myšlení, vyjednávacích schopností. Tento model by se dal nepochybně aplikovat i při práci s literárním textem, kdy reálnou výchozí situaci lze nahradit situací fiktivní, vycházející z uměleckého textu. Celý proces od evokace, přes uvědomění si a reflexi je zde zcela realizovatelný. Daný model vede k nastavení správných emocí a dosažení stavu flow. Při četbě můžeme zažívat příjemné stavy plynutí času a plného zaujetí činností. Jak popisuje I. Vallejo, „při čtení se stáhneme do jakési vnitřní místnosti“⁴⁶ a dodává: „Jsme jediní živí tvorové, kteří si umějí vymýšlet, zahánějí tmu pohádkami, díky příběhům se učí soužití s chaosem, ožívují řevavé uhlíky hranic dechem svých slov a překonávají velké vzdálenosti, aby příběhy dopravili k cizincům, a když sdílíme tytéž příběhy, přestáváme si být navzájem cizí.“⁴⁷ Kvalitní literární díla (včetně děl literatury pro děti a mládež) otevírají brány do budoucnosti, nesou v sobě dar moudrosti a inspirace pro lidské jednání a chování.

BIBLIOGRAFIE

- AUTORSKÝ TÝM APIV B: *6 tipů pro pedagogy i rodiče, jak mluvit s dětmi o válce na Ukrajině*. Dostupné: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/6-tipu-pro-pedagogy-i-rodice-jak-mluvit-s-detmi-o-valce-na-ukrajine> (28. 5. 2022)
- BEDNÁŘOVÁ, J.: *Čtením ke kritickému myšlení*. V Liberci, Akord, 2018, 188 s.
- BROŽURA MV ČR *Ahoj, já jsem Korona!* Dostupné: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Ahoj%2C+j%C3%A1+jsem+Korona%21+> (5. 6. 2022)
- BŘEZINOVÁ, I.: *Vire, padni!* Praha: Albatros, 2020, 168 s.
- BUCKLEY, J.: „Jak s žáky mluvit o válce na Ukrajině? První pomoc od Jasona Buckleyho“. Dostupné: <https://www.clovekvtsni.cz/jak-s-zaky-mluvit-o-valce-na-ukrajine-8561gp> (29. 5. 2022)
- CENTRUM LOCIKA: *Jak mluvit s dětmi o válce*. Dostupné: <https://www.centrumlocika.cz/novinky/jak-mluvit-s-detmi-o-valce> (29. 5. 2022)
- COLOMBARA, F.: *Panik! Pandemický deník z Itálie*. Praha: Centrala, 2021, 88 s.
- ČECH, P.: *A. Havlíčkův Brod, Petrkov*, 2016, 55 s.
- ČERNÝ, M. a kol.: *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015, 215 s.
- ESSENZA, L.: „Covid hrou“. *Psychologie dnes*, 27. roč., č. 2, 2021, s. 23-24.
- FRANKL, V. E.: *O smyslu života. V každé krizi se skrývá příležitost*. Praha: Grada, 2022, 120 s.
- FRIEDLAENDEROVÁ, H. – RICHTER, V. – TRÁVNÍČEK, J.: *Covidočtení. Co s naším čtenářstvím udělala pandemie*. Brno-Praha: Host, NK ČR, 2022, 83 s.
- FRIEDLAENDEROVÁ, H.: „Průzkumy: Čtení v době koronavirové pandemie“. *Čtenář*, roč. 73, č. 6, 2021, s. 214-216. Dostupné: <https://svkkl.cz/ctenar/clanek/3374> (21. 2. 2022)

⁴⁶VALLEJO, I.: *Nekonečný zázrak. Jak člověk stvořil knihy a jak knihy utvářejí člověka*. Praha: Leda, 2021, s. 69.

⁴⁷ Tamtéž, s. 506.

- GALÁŠOVÁ, J.: „Kniha jako pozitivní závislost. Role knihovny při výchově k dětskému čtenářství“. *Bulletin SKIP*, roč. 15, č. 1, 2006. Dostupné: https://skip.nkp.cz/Bulletin/Bull06_108.htm (4. 6. 2022)
- HAZARD, P.: *Knihy, děti a lidé*. Praha, Albatros, 1970, 137 s.
- HNÍK, O.: „Inovativní snahy nejen v didaktice literární výchovy“. *Český jazyk a literatura*, roč. 60, č. 3, 2009-2010, s. 130-134.
- JIRÁSKO, J.: „Inovace a budoucnost“. *Učitelství noviny*, roč. 123, č. 9, 2020, s. 14.
- JURINA, J.: *Život v postmodernej spoločnosti*. Bratislava: DaVel, 2002, 87 s.
- KOVÁČOVÁ ŠVECOVÁ, Z. – SIMANOVÁ, L.: *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí*. Banská Bystrica: UMB, 2021, 93 s.
- LAŇKA, D.: *Albert, Norbert a nemocný svět*. Praha: No Limits Art, 2020, 48 s.
- MATA, J.: "Ética, literatura infantil y formación literaria". *Impossibilia*, č. 8, 2014, 108-121.
- OLIVA, K.: „Znalosti nejsou plevel“. *Rodina a škola*, č. 10, 2021, s. 7-9.
- PATUCK, H.: *Můj hrdina jsi Ty*. IASC, 2020. Dostupné: MV ČR, Materiály a odkazy pro práci s dětmi: <https://www.mvcr.cz/mvcren/docDetail.aspx?docid=-22241827&doctype=ART> (28. 5. 2022)
- PELIKÁN, J.: *Hledání těžiště výchovy*. Praha: UK, Karolinum, 2007, 175 s.
- Portfolio předškoláka, *Informatorium*, roč. 27, č. 5, 2020, vnitřní příloha X.
- POTOČÁROVÁ, M. – BARANYJ, L.: „Rodina a výchova“. In: KUDLÁČOVÁ, B. – RAJSKÝ, A. (eds.): *Európske pedagogické myslenie*, Trnava, Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2012, 293 s.
- RIZZOLATTI, G. – SINIGAGLIA, C.: *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós, 2006, 216 s.
- RUSŇÁK, R.: *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii*. Prešov, Prešovská univerzita v Prešove, 2009, 203 s.
- SEGI LUKAVSKÁ, J. (ed.): *Dítěti vstříc. Teorie literatury pro děti a mládež*. Brno, Praha: Host, Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2018, 250 s.
- SIROVÁTKA, O.: *Současná česká literatura a folklór*. Praha: Academia, 1985, 96 s.
- SÍS, P.: *NickyšVěra*. Praha: Labyrint, 2021, 64 s.
- SÍS, P.: *Zed'. Jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. Praha: Labyrint, 2007 (dotisk 2017, 2020), 70 s.
- SLADOVÁ, Jana a kol.: *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, 134 s.
- SMOLÍKOVÁ, K.: *COM.ensky. Kratičká zpráva o covidovém nakažení*. Praha: Kalich, 2021, 172 s.
- STANČÍK, P.: *Jezevec Chrujda vyháání koronavirus*. Praha: Meander, 2020, 24 s.
- STOLÍNOVÁ, D.: „Jak děti vnímají pandemii?“. *Informatorium*, roč. 29, č. 3, 2022, s. 5-6.
- ŠUBRTOVÁ, M. a kol.: *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež 1990-2010*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 328 s.
- ŠUBRTOVÁ, M.: „Kam až se může v dětské literatuře“. *Bibiana*, roč. XXI, č. 4, 2004, s. 16-17.

URBANOVÁ, S.: „Několik úvah nad současným dětským čtenářstvím“. *Duha*, roč. 19, 2005, s. 2-7.

URBANOVÁ, S.: *S holokaustem za zády: téma holokaustu v české a překladové literatuře pro děti a mládež vydávané po roce 1989*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2018, 323 s.

VALÍKOVÁ, V.: „Literatura ve školách potřebuje především svobodu“. In: DVOŘÁK, A. (ed.): *Znalostní školství jako předpoklad rozvoje české společnosti*. Praha: Společnost pro Svatováclavská studia, 2021, s. 33-36.

VALLEJO, I.: *Nekonečný zázrak. Jak člověk stvořil knihy a jak knihy utvářejí člověka*. Praha: Leda, 2021, 564 s.

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

Publikace v oblasti didaktiky literatury a literární výchovy:

ZBUDILOVÁ Helena (2021), Literární příběh ve školní edukaci a výchově ve volném čase. *Tvořivá dramatika*, roč. XXXVI, č. 94, s. 32-36. ISSN 1211-8001.

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

ZBUDILOVÁ Helena (2020), Volnočasová dimenze literární výchovy v 21. století. *Caritas et Veritas*, roč. 10, č. 2, s. 27-36. ISSN 1805-0948 (online).

ZBUDILOVÁ Helena (2020), Komenského volání po návratu ke knihám a moudrosti stále aktuální. *Lingua Viva*, roč. XVI, č. 31, s. 21-31. ISSN 1801-1489 (print), 2336-8136 (online).

ZBUDILOVÁ Helena (2019), Rehabilitace narativity – návrat k příběhům a vyprávění. *Lingua Viva*, roč. XV, č. 28, s. 50-57. ISSN 1801-1489 (print), 2336-8136 (online).

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

E-mail: hzbudilova@tf.jcu.cz; hzbudilova@pf.jcu.cz

QUE DISENT LES MOTS NOUVEAUX INTRODUCIS DANS LES DICTIONNAIRES FRANÇAIS ?

DAGMAR KOLÁŘÍKOVÁ
UNIVERSITÉ DE BOHÊME DE L'OUEST

WHAT DO THE NEW WORDS INCLUDED IN FRENCH DICTIONARIES SAY?

Abstract: The aim of this article is to analyse the new words which have been added to the French dictionaries *Le Petit Robert* and *Le Petit Larousse illustré* for five successive editions (2018-2022). In the theoretical framework, the basic terms in the field of lexicography, such as dictionary, nomenclature, microstructure, etc., are first defined, then the different classifications of diasystematic labels are compared. The most comprehensive classification was proposed by Hausmann, who identified 11 types of labels, whereas Rey-Debove describes only four types of usage labels. The practical part examines the new French words on the basis of their microstructure. The corpus consists of 785 words which are first classified according to the parts of speech. Then, regionalisms, anglicisms, familiar term and scientific or technical words from various fields (medicine, chemistry, computer science, etc.) are searched. The productivity of these words is estimated with statistical measures in relation to the size of the corpus.

Keywords: corpus, dictionary, French, microstructure, types of labels.

Résumé : L'objectif de cet article est d'analyser les mots nouveaux qui sont entrés dans les dictionnaires français *Le Petit Robert* et *Le Petit Larousse illustré* pour les millésimes 2018-2022. Dans la partie théorique, les concepts lexicographiques liés au sujet de l'article, tels que dictionnaire, nomenclature, microstructure, etc. sont d'abord expliqués, puis la typologie des onze types de marques en lexicographie générale et monolingue (Hausmann) et ceux de Rey-Debove sont présentés. Dans la partie pratique, les nouveaux mots français sont étudiés sur la base de leur microstructure. Le corpus recueilli se compose de 785 mots qui sont d'abord classés selon les parties du discours. Ensuite, les régionalismes, les anglicismes, les mots familiers et les mots spécialisés appartenant à différents domaines (médecine, chimie, informatique, etc.) sont recherchés. On estime la productivité de ces mots par rapport à la taille du corpus.

Mots clés : corpus, dictionnaire, français, microstructure, types de marques lexicographiques.

Introduction

Les mots naissent, parfois on les invente ou emploie dans un nouveau sens, et d'autres fois on les emprunte à d'autres langues. Comme le disent Rey-Debove et Rey dans la *Préface du Nouveau Petit Robert (1993)* : « La langue évolue de plusieurs façons ; parfois accidentellement, parfois nécessairement puisque tout se modifie en nous et autour de nous et qu'elle répond à nos besoins, souvent à nos fantasmes. »¹ Bien des raisons président à l'éclosion des

¹ <https://petitrobert12.lerobert.com/AidePR/Pages/pdf/preface1.pdf>, consulté le 26 janvier 2022.

mots nouveaux : l'évolution des techniques, des comportements et des mentalités ainsi que l'apparition de nouveaux objets ou de nouvelles idées et leur développement sont souvent avancées comme les causes principales de la néologie.

La seconde étape importante après la naissance d'un mot est sa lexicalisation. Le mot est tenu lexicalisé lorsqu'il est progressivement employé par une majorité de locuteurs et qu'il est reconnu comme une unité unique. Une fois lexicalisé et installé dans l'usage réel le mot entre dans le dictionnaire. Il en résulte que le travail des auteurs d'un dictionnaire de langue est d'introduire dans ses pages de nouveaux mots dont l'usage s'est répandu (de même qu'ils suppriment ceux qui n'ont plus cours). Chaque année, des dizaines de nouveaux termes font ainsi leur apparition dans les dictionnaires. Au préalable, ce sont les experts de la langue qui observent la fréquence du mot et décident s'il entre dans le dictionnaire ou pas en s'interrogeant si le mot est un effet de mode ou s'il est appelé à servir longtemps dans la langue. C'est pour cette raison que les dictionnaires ont souvent un petit temps de retard sur l'usage du mot dans la société et que la plupart d'entre eux ne sont plus considérés comme néologismes au moment de leur entrée dans le dictionnaire.

Le dictionnaire est souvent perçu comme un outil destiné à résoudre les questions que l'on se pose sur les mots. L'objectif de cet article est donc d'analyser les mots nouveaux entrés dans les cinq dernières éditions des dictionnaires *Le Petit Robert* et *Le Petit Larousse illustré* (notamment pour les millésimes 2018-2022, édités entre 2017 et 2021) pour pouvoir répondre à la question posée dans le titre *Que disent les mots nouveaux introduits dans les dictionnaires français ?* Néanmoins, il est également à noter que, dans cet article, il ne s'agit pas de tenter de saisir les différences entre les deux dictionnaires, car cette comparaison serait trompeuse, puisque, comme on le verra plus loin, le nombre d'articles entrés dans le *Petit Robert* n'est pas identique à celui du *Petit Larousse illustré* (et vice versa).

En général, le dictionnaire présente un recueil de mots et d'expressions en fournissant sur chaque terme un certain nombre d'informations (prononciation, étymologie, catégorie grammaticale, définition, exemples d'emploi, synonymes, idiotismes, etc.). Parmi ces renseignements sur les mots nouveaux entrés dans les deux dictionnaires au cours de la période considérée, nous nous intéresserons particulièrement à ceux touchant les marques (diatopiques, diachroniques, diastratiques ou diatechniques). Cette analyse nous permettra de dévoiler si les mots nouvellement introduits dans les deux dictionnaires sont des régionalismes ou des anglicismes, à quels niveaux de langue ou à quels champs d'activité ils appartiennent, néanmoins leur classement en parties du discours sera aussi présenté. Mais avant de passer à l'analyse de ces mots, il faudra définir quelques termes de lexicographie qui sont liés à ce sujet.

1. À propos de quelques termes de lexicographie : dictionnaire, nomenclature, macrostructure, microstructure

Il s'impose de commencer ce chapitre par la définition du mot *dictionnaire*. En nous inspirant de Pruvost (2014) qui affirme que chacun fait référence au *Dictionnaire de l'Académie française* « dès que l'on recherche un ultime arbitre », nous définirons le dictionnaire comme « recueil méthodique de mots rangés le plus souvent dans l'ordre alphabétique »². Outre cette définition assez large, le *Dictionnaire de l'Académie française* distingue le dictionnaire de langue des autres types de dictionnaires (bilingue, encyclopédique et spécialisé)³. Le terme *dictionnaire de langue* y est défini comme celui « indiquant la définition, l'orthographe, les sens et les emplois des mots d'une langue (on dit aussi Dictionnaire général) ».

La définition donnée par le *Dictionnaire de l'Académie française* ne nous informe guère sur l'intérêt qu'il y a à compiler les mots d'une langue. En voici une autre, mieux adaptée à la complexité et à la variété des dictionnaires, celle du *Trésor de la langue française* : « Recueil des mots d'une langue ou d'un domaine de l'activité humaine, réunis selon une nomenclature d'importance variable et présentés généralement par ordre alphabétique, fournissant sur chaque mot un certain nombre d'informations relatives à son sens et à son emploi et destiné à un public défini. »⁴ Cette définition correspond bien à un dictionnaire monolingue.

Néanmoins, il existe aussi les définitions qui englobent à la fois les dictionnaires monolingues et bilingues et nous montrent également leur utilité, comme celle donnée par le *Dictionnaire de linguistique* de Larousse (Dubois *et al.*, 1973) : « Le dictionnaire est un objet culturel qui présente le lexique d'une (ou plusieurs) langue sous forme alphabétique, en fournissant sur chaque terme un certain nombre d'informations (prononciation, étymologie, catégorie grammaticale, définition, construction, exemples d'emploi, synonymes, idiotismes) ; ces informations visent à permettre au lecteur de traduire d'une langue dans une autre ou de combler les lacunes qui ne lui permettaient pas de comprendre un texte dans sa propre langue. Le dictionnaire vise aussi à donner la maîtrise des moyens d'expression et à accroître le savoir culturel du lecteur. » Il résulte de cette définition que les dictionnaires de linguistique offrent une définition plus technique et plus complète que les dictionnaires de langue.

Du point de vue de la forme, les dictionnaires sont constitués d'éléments linguistiques qui reçoivent la dénomination d'*entrées* (en lexicographie appelées aussi *mots-vedettes* ou *adresses*). Les entrées se trouvent en tête des *articles* de dictionnaire et fournissent une série d'informations pour chaque mot, ce qui a

² <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9D2418>, consulté le 27 janvier 2022.

³ En plus, il précise que dans l'expression figurée et familière *C'est un dictionnaire vivant* le dictionnaire indique « une personne qui a des connaissances très étendues et très variées » (<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9D2418>, consulté le 27 janvier 2022).

⁴ <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3710050335>, consulté le 28 janvier 2022.

déjà été évoqué dans les définitions citées *supra*. L'ensemble des entrées qui figurent dans un dictionnaire et constituent la liste des unités de signification définies dans ce dictionnaire est appelé *nomenclature*.⁵ En lexicographie, la nomenclature reçoit aussi la dénomination de *macrostructure*, ce qui est illustré par les propos de Rey-Debove (1971 : 21) : « On appellera *macrostructure* l'ensemble des entrées ordonnées, toujours soumises à une lecture verticale partielle lors du repérage de l'objet du message. »

Comme le souligne Pruvost (2014), « les auteurs de dictionnaires enregistrent des nomenclatures très différentes en fonction de la taille de l'ouvrage, du nombre de volumes, et des choix qu'ils se fixent quant au regard sur les mots, descriptif ou normatif, par exemple ». Selon Rey-Debove (1970 : 16), on peut distinguer deux grands types de nomenclatures dans les dictionnaires généraux, « celle qui répertorie l'ensemble des mots d'une langue (plus ou moins sélective) et celle qui répertorie l'ensemble des choses d'une civilisation désignées dans une langue donnée (très sélective car l'entrée ne fonctionne pas comme signe lexical, mais comme une entrée documentaire donnant accès à de nombreuses informations sur le monde) ». Par ces deux nomenclatures, l'auteure fait la différence entre le *dictionnaire général d'une langue* et l'*encyclopédie*.

La différence fondamentale entre le vrai dictionnaire de langue et les ouvrages apparentés réside donc dans le programme d'information sur le signe. Ce dernier n'est pas seulement lié à la reconnaissance et à la compréhension du mot, il montre également comment le mot s'emploie à l'écrit comme à l'oral. L'ensemble des informations ordonnées qui suivent l'entrée est appelé la *microstructure*.

Le programme de microstructure peut être plus ou moins riche. Comme le précise Rey-Debove dans l'article *Typologie des dictionnaires généraux monolingues de la langue actuelle* (2005), « [s]elon Chomsky le programme minimal est : forme (graphique et phonique) catégorie (gramm. genre) et définition. Le programme maximal comporte toutes les informations sur le mot, en langue et en discours. Notamment, en langue : origine (étym., datations) analyse du signe (morphologie) champ phonique (homophones) sémantique (synonymes) ; en discours : morphosyntaxe (liaisons, accords, formes conjuguées...) ». En témoignent aussi deux exemples d'entrées que nous avons extraits du dictionnaire *Le Petit Robert 2022* (figures 1 et 2), nous montrant que cet ensemble d'informations a une structure plus ou moins constante dans le cadre du même dictionnaire même si la taille des articles de dictionnaire peut être différente :

Figure 1 : Entrée *biobanque* nouvellement introduite dans le *Petit Robert 2022*

⁵ <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?33;s=1186584360>, consulté le 29 janvier 2022.

BIOBANQUE [bjobāk] n. f. – 1997 ♦ de *bio-* et *banque* ■ DIDACT.
Biothèque.

L'analyse de l'organisation interne de l'article nous montre que, outre la forme (graphique et phonique), il y a la catégorie (nom féminin), la datation (1997), l'étymologie du mot (formé de *bio-* et *banque*). C'est par la marque DIDACT. que le lecteur est informé qu'il s'agit d'un « mot ou emploi qui n'existe que dans la langue savante (ouvrages pédagogiques, etc.) et non dans la langue parlée ordinaire » (Rey-Debove, Rey, 2004 : XXVII). L'information la plus fondamentale est la définition. Celle-ci est généralement exprimée à travers la périphrase de l'entrée, mais parfois un synonyme au sens strict (*biothèque*⁶ dans notre cas) est suffisant.

Figure 2 : Entrée *blob* nouvellement introduite dans le *Petit Robert 2022*

BLOB [blɔb] n. m. – 2016 ♦ nom d'une créature de science-fiction (1958), anglais *blob* «goutte d'une matière visqueuse» ■ BIOL. Organisme unicellulaire (*Physarum polycephalum*) pouvant atteindre une taille importante, protozoaire capable de se déplacer, de mémoriser, traiter et transmettre certaines informations. *Le blob vit dans les sous-bois.*

Après l'analyse de l'entrée *blob* nous pouvons constater que les informations reçues sont analogues à celles énumérées dans la description de la figure 1. On peut y retrouver son orthographe, sa phonétique qui est placée entre crochets (comme dans le cas précédent, il s'agit des symboles correspondant à un son et permettant de savoir comment le prononcer), sa classe grammaticale et son genre (écrits sous forme d'abréviation), sa date d'apparition et son étymologie. Ces indications essentielles sont de nouveau suivies d'une définition donnée cette fois-ci sous forme de paraphrase explicative et accompagnée d'un exemple d'emploi dans le contexte (*Le blob vit dans les sous-bois.*). Pour préciser le sens du mot ou le contexte dans lequel on l'utilise, le *blob* est étiqueté comme appartenant au domaine de BIOL. (biologie).

Il résulte de la comparaison des deux figures que la microstructure du *Petit Robert* se veut constante, ce que confirme aussi Rey-Debove (1971 : 154) en mentionnant que « [l]a microstructure d'un dictionnaire est l'ensemble des informations ordonnées qui suivent l'entrée ; cet ensemble a une structure constante qui répond à un programme et à un code d'information applicable à n'importe quelle entrée. [...] Si le programme d'information contient les types A, B, C, D (par ex. catégorie, définition, synonyme et homonyme) ces quatre types apparaissent dans tout article ».

⁶ Établissement destiné à la conservation du matériel biologique.
<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/biotheque>, consulté le 28 janvier 2022.

Si le programme de microstructure reste constant dans le cadre d'un même dictionnaire, celui-ci peut différer d'un dictionnaire à l'autre. La figure 3 compare alors deux articles fournissant les informations sur l'entrée *téléconsultation* introduite dans le *Petit Robert* (PR) et le *Petit Larousse illustré* (PLI) pour le millésime 2022 :

Figure 3 : Comparaison de la microstructure de l'entrée *téléconsultation* du PR et du PLI

TÉLÉCONSULTATION [telek5syltasj5] n. f. – 1971 ; attestation isolée 1928 ◊ de 1*télé-* et *consultation* ■ Consultation médicale à distance, grâce aux moyens de télécommunication. ► aussi **télé médecine**

téléconsultation n.f.

Consultation médicale réalisée à distance par visioconférence au moyen d'outils numériques...

Plusieurs différences significatives se dégagent de la comparaison des deux dictionnaires analysés. La comparaison fait ressortir que le PLI adopte le programme de microstructure minimal en ne fournissant que les informations sur la forme graphique, la classe grammaticale, le genre et la définition, tandis que le PR reste fidèle au programme de microstructure décrit *supra*. Il ressort également des deux définitions qu'il s'agit d'un terme utilisé par la médecine, cependant les deux dictionnaires n'accotent aucune marque d'usage à cette acception.

Étant donné l'objectif de notre étude, nous concluons cette partie théorique par un bref aperçu des marques d'usage dans les dictionnaires de langue.

1.1 Système de marquage

Comme le soulignent les auteurs de la *Préface du Nouveau Petit Robert* (1993), le système de marques « n'était pas nécessaire du temps où les dictionnaires, tous normatifs, rejetaient les mots que la bonne société n'acceptait pas ». ⁷ Mais depuis que les écrivains s'étaient mis à employer librement par exemple la langue familière, « et qu'une grande partie de l'argot s'était banalisée dans l'expression orale », les dictionnaires ont commencé à faire l'accueil à ce vocabulaire. L'introduction de celui-ci imposait « que l'on signale des niveaux de langue en adoptant un point de vue sociolinguistique » (Rey-Debove, Rey 1993 : XIII-XIV). Il a donc fallu développer un système de marques. Ce système correspond à une politique éditoriale particulière à chaque ouvrage,

⁷ <https://petitrobert12.lerobert.com/AidePR/Pages/pdf/preface1.pdf>, consulté le 26 janvier 2022.

prenant généralement en compte le type de nomenclature décrite et les informations reconnues comme nécessaires pour sa description.

Plusieurs linguistes se sont déjà penchés sur la question. En témoignent les articles de Danielle et Pierre Corbin (1980), de Chantal Girardin (1987), de Pierre Corbin (1989) et d'autres. La typologie que l'on peut présenter comme la plus détaillée est celle de Hausmann (1989 : 651) distinguant onze types de marquages : marquage diachronique (par exemple *vx* ; *vieilli*), marquage diatopique (par exemple *Canada*, *Suisse*), marquage dia-intégratif (par exemple *anglicisme*), marquage diamédial (par exemple *oral* ou *écrit*), marquage diastratique (par exemple *fam.*, *pop.*), marquage diaphasique (qui utilise les marques comme *officiel*, *soutenu*), marquage diatextuel (utilisant les marques comme *admin.*, *littér.*), marquage diatechnique (par exemple *chim.*, *dr.*, *méd.*, etc.)⁸, marquage diafréquentiel (utilisant des marques comme *rare*), marquage diaévaluatif (utilisant par exemple la marque *euphém.*, *iron.*) et marquage dianormatif (qui concerne les écarts de langage et les infractions à l'usage général en utilisant les marques comme *emploi critiqué*, *incorrect*, etc.).

Outre ce macromodèle de Hausmann, on peut trouver chez les linguistes une description de la variété des usages moins riche. Par exemple, Rey-Debove (1971 : 91) distingue quatre types de variation du langage, à savoir les variations spatiale, sociale, domainiale et temporelle. Même les dictionnaires Robert généraux mentionnent dans le paragraphe intitulé *Variétés du français* de la *Préface du Nouveau Petit Robert* (Rey-Debove, Rey 1993 : XIII-XIV) quatre « valeurs sociales d'emploi des mots et des sens », notamment les valeurs inscrites dans le temps (selon les auteurs, « la mention “moderne” n'intervient que par opposition à ce qui est donné comme archaïsme et étiqueté VX ou VIEILLI ») ; l'espace (en cas de régionalismes de France ou d'ailleurs qui sont marqués comme RÉGION. ou précisés par leur domaine géographique d'usage, par exemple *Belgique*, *Suisse*, *Québec*, etc., ou encore *Au Québec*, *En Suisse* pour distinguer les régionalismes donnant lieu à une codification spécifique s'ils sont des termes institutionnels) ; les niveaux de langue (ces variantes vont de l'emploi réservé à la langue écrite et à des discours “soutenus” notés LITTÉR., aux emplois “familiers” notés FAM., en passant par les usages constituant de véritables signaux d'appartenance sociale comme ARG. ou POP.) ; les domaines du savoir (pour étiqueter certains termes qui ne sont en usage que dans un domaine particulier de la communication ou dans un type de discours).

Étant donné que l'article propose une analyse des mots nouveaux introduits entre autres dans le *Petit Robert*, nous nous inspirons de la classification de Rey-Debove, et, parmi ce riche ensemble de marques évoquées *supra*, nous ne nous occuperons que des marques diatopiques, diachroniques, diastratiques ou diatechniques (en renvoyant, si nécessaire, à la typologie de Hausmann).

⁸ Ces marques reçoivent aussi la dénomination « domainiales » (Rey-Debove, 1971 : 91).

2. Analyse de la microstructure des mots nouvellement introduits dans le PR et le PLI

Selon les statistiques de Camille Martinez disponibles sur <https://orthogrenoble.net/mots-nouveaux-dictionnaires/>⁹, 954 mots nouveaux sont entrés au cours de la période considérée (2018-2022) dans le *Petit Robert* (513 mots) et dans le *Petit Larousse illustré* (441 mots) sans compter des mots cachés (c'est-à-dire les mots qui apparaissent au sein d'un article comme dérivé d'un autre mot). Néanmoins, pour ne pas compter deux fois les mots comportant deux variantes orthographiques, nous avons encore déduit du nombre obtenu les articles-renvois (articles qui ne contiennent pas de définition, mais uniquement un renvoi vers l'article principal, où le mot est défini). Il s'agit notamment de 57 renvois dans le PR et de 15 renvois dans le PLI (72 articles-renvois au total). Après la déduction de 72 articles-renvois, nous avons obtenu un corpus comptant 882 articles nouveaux.

Néanmoins, en analysant ce corpus, nous avons aussi révélé que, sur la période considérée, 97 mots sont entrés en même temps (ou presque en même temps) dans le *Petit Robert* et dans le *Petit Larousse illustré*. Il est impossible de les énumérer tous ici, en voici quelques exemples : *gameur*, *euse* ou *gamer*, *LGBT* en 2018, *rançongiciel*, *superaliment* en 2019, *cryptomonnaie*, *dys* ou *DYS* en 2020, *cannabidiol*, *hypercentre* en 2021, *déconfinement*, *téléconsultation* en 2022. Après la déduction de ces 97 mots, nous avons obtenu un corpus de 785 articles nouveaux. Nous avons ensuite analysé la microstructure de ceux-ci pour pouvoir répondre à la question posée dans le titre de cet article.

Dans la partie théorique, nous avons mentionné que la microstructure se veut constante dans le cadre du même dictionnaire mais peut se différer d'un dictionnaire à l'autre. Néanmoins, il y a des informations qui se retrouvent partout, qui concernent tous les mots, par exemple la catégorie. C'est pourquoi dans la section suivante nous nous prononcerons sur la représentation des parties du discours de notre corpus constitué de mots nouveaux entrés dans le PR et le PLI pour les millésimes de 2018 à 2022.

2.1 Répartition par parties du discours

Nous présentons dans le tableau 1 la répartition de 785 mots par parties du discours (c'est-à-dire après la déduction des articles-renvois et des mots qui sont entrés dans les deux dictionnaires au cours de la période considérée). La colonne 2 indique le nombre de mots appartenant à la partie du discours concernée et la colonne 3 donne la proportion exprimée en pourcentage. Dans ce tableau, nous ne présentons que les données concernant les noms, adjectifs et verbes, car d'autres parties du discours y sont présentes en quantité négligeable (3 interjections, 1 pronom et 1 locution adverbiale).

⁹ La recherche a été effectuée le 2 février 2022.

Tableau 1 Répartition des mots nouveaux par parties du discours

Partie du discours	Nombre de lexies	Proportion en pourcentage
Noms	581	74 %
Verbes	77	9,8 %
Adjectifs	72	9,17 %
Noms + adjectifs	50	6,36 %

Il ressort du tableau 1 que ce sont les noms qui sont les plus représentés dans le corpus (581 + 50 mots utilisés comme nom et comme adjectif), suivis des adjectifs (nous n'en avons enregistré que 72, mais il faut prendre en compte encore 50 mots utilisés comme nom et comme adjectif) et des verbes (77). C'est sans surprise, car la catégorie des noms occupe de plus en plus d'espace dans les innovations, ce que confirme par exemple Cartier (2018 : 10) qui a étudié la distribution des néologismes par parties du discours dans le corpus complet de *Néoveille*, plateforme de repérage et de suivi des néologismes dans la presse en ligne. Il est intéressant que les proportions exprimées en pourcentage auxquelles nous sommes arrivés sont presque comparables aux résultats constatés par Cartier : nom (79,61 %), adjectif (9,76 %), verbe (8,34 %).

Comme il a déjà été mentionné, les informations données par les deux dictionnaires consultés ne sont pas les mêmes, par exemple l'étymologie ne trouve pas toujours sa place dans les articles du *Petit Larousse illustré*. C'est pour cette raison que, dans ce qui suit, nous ne nous pencherons que sur les marques dictionnaires qui apparaissent dans les microstructures des deux dictionnaires.

2.2 Marques relatives aux emprunts

L'analyse effectuée fait apparaître une entrée importante des emprunts à des langues très diversifiées. C'est sans surprise que les nouveaux articles des dictionnaires consultés témoignent du français très influencé surtout par l'anglais ou l'anglo-américain (par exemple *polyamour* dans le PLI).

Après cette analyse nous pouvons aussi constater que la terminologie utilisée pour les emprunts à l'anglais est diversifiée, car nous avons relevé plusieurs termes pour indiquer qu'il s'agit de l'emprunt à l'anglais : l'emprunt classique est indiqué dans le PR comme ANGLIC., tandis que le PLI l'indique comme *mot angl.* ou *anglo-américain* (à titre d'exemple, nous pouvons citer *darknet*, partie du réseau Internet accessible par des logiciels qui anonymisent les données des utilisateurs); la traduction littérale d'un mot ou d'une expression est indiquée comme *calque de l'anglais*, par exemple *post-vérité* pour *post-truth*, employée dans *ère (de la) post-vérité*, dans laquelle les discours démagogiques ont plus d'influence que les faits objectifs, ou *d'après l'anglais*,

par exemple en cas de *superaliment*, créé à partir de *superfood* pour désigner un aliment qui serait particulièrement bénéfique pour la santé ; l'anglicisme francisé (par exemple *gameur* à la place de *gamer* signifiant amateur de jeux vidéos en ligne) est indiqué dans le PR aussi comme ANGLIC., mais le PLI, pour sa part, se contente de faire la remarque suivante : (angl. gamer).

Dans le corpus complet (882 articles nouveaux), nous avons trouvé 161 mots marqués *anglicisme, mot anglais* ou *anglo-américain, d'après l'anglais* ou *calqué de l'anglais*. Mais, comme il a déjà été mentionné *supra*, 97 lexies sont entrées dans les deux dictionnaires au cours de la période considérée, et parmi elles, nous en avons révélé 24 qui ont été empruntées à l'anglais, donc il a fallu les éliminer de notre statistique. Suite à ce calcul, nous notons que le corpus réduit (785 articles nouveaux) compte 137 anglicismes différents, soit 17,45 %.

L'analyse témoigne aussi de la prolifération des anglicismes dans de très nombreux domaines de spécialité : l'anglais est omniprésent dans l'informatique ou les communications sur Internet (en témoignent *blockchain, chatbot, log-in, retweeter, hackathon, open source, vlog, VPN*, les calques *mégadonnées, rançongiciel*, les francisations *cybersécurité, webinaire* et d'autres), néanmoins plusieurs autres domaines sont également touchés : économie (*fintech* indiquant une entreprise innovante utilisant les nouvelles technologies pour proposer des services bancaires et financiers), musique (*autotune* désignant le logiciel qui corrige les notes qui ne sont pas chantées dans le ton juste), sport (*squat*, exercice de renforcement musculaire qui consiste à fléchir les jambes en maintenant le buste droit, puis à se redresser, ou *step*, marchepied utilisé pour pratiquer des exercices physiques ou méthode de fitness basée sur ces exercices), etc.

Loin derrière l'anglais, le japonais et l'italien sont les langues auxquelles, selon les dictionnaires consultés, le français emprunte le plus depuis 2018. Dans la plupart des cas, il s'agit des mots de la gastronomie, comme en témoignent par exemple *gomasio, gyoza, teppanyaki, teriyaki* empruntés au japonais et *barista, focaccia, ristretto, spritz* empruntés à l'italien. Les autres langues sources ne fournissent que très peu de mots, ceux-ci proviennent aussi le plus souvent du domaine de la nourriture (*chia*, mot d'origine aztèque pour désigner variété de sauge originaire du Mexique, *combava*, petit citronnier des îles de l'océan Indien, dont le fruit et les feuilles sont utilisés dans la cuisine créole, *fonio* issu d'une langue africaine et indiquant une variété de millet à grains fins, *oolong* emprunté au chinois et désignant thé chinois aux feuilles semi-fermentées ou *rooibos* provenant de l'afrikaans). L'origine de l'emprunt à des langues autres que l'anglais est généralement indiquée dans les dictionnaires consultés comme *mot + adjectif dérivé du nom de la langue* (par exemple *mot japonais, mot italien*, etc.).

2.3 Marquage diatopique

Une même réalité peut être désignée différemment dans les différentes régions de France et de la francophonie, ce qui se reflète aussi dans les

dictionnaires consultés. Notre recherche montre que pour les millésimes de 2018 à 2022, le PR et le PLI ont introduit un bon nombre de mots appartenant à différents parlers régionaux de France ainsi que de ceux de la francophonie.¹⁰ Ceux-ci sont indiqués dans le PR comme RÉGION. (Région. dans le PLI), ou précisés par la mention de leur aire géographique d'usage (noms de pays comme Belgique, Suisse, Canada/Québec, etc., noms de départements comme Vendée, noms d'anciennes provinces comme celle d'Anjou, noms de régions administratives comme Franche-Comté, noms d'une collectivité territoriale française d'outre-mer comme celle d'Antilles) ou marqués comme présents dans de grandes zones (par exemple dans le Centre, l'Est, l'Ouest, le Nord, le Nord-Est, le Sud-Ouest, etc.).

Étant donné que certains régionalismes sont identifiés comme appartenant à plusieurs aires géographiques en même temps, en France et en dehors de l'hexagone (c'est le cas par exemple de l'adjectif *amiteux* pour indiquer la qualité de quelqu'un qui se montre aimable, affectueux, marqué comme présent en Belgique, mais aussi en Ardennes, en Normandie, en Loire et en Rhône-Alpes), dans ce qui suit, nous ne distinguons pas entre les régionalismes internes (liés aux zones géographiques en France) et les régionalismes externes (propres à un territoire hors de France). Au total, il s'agit donc de 139 régionalismes, mais après l'analyse des mêmes mots entrés dans les deux dictionnaires, il a fallu déduire 7 régionalismes, plus précisément québécois/canadiens dans la plupart des cas, par exemple *aptonyme*, québécois formé sur *apte* (« approprié », « qui convient ») et *-onyme* (« nom ») et indiquant nom de famille qui semble refléter plaisamment l'occupation, professionnelle notamment, de quelqu'un, *écocentre*, terme utilisé au Québec pour désigner une déchetterie, *emportierage* indiquant une collision d'un véhicule en mouvement (spécialement d'une bicyclette) avec la portière ouverte d'un véhicule à l'arrêt, *infolettre*, terme utilisé au Québec pour une lettre d'information électronique. Le corpus réduit compte alors 132 régionalismes, la proportion de régionalismes est donc égale à 16,81 %. Les données obtenues sont donc presque comparables avec celles des anglicismes.

L'analyse montre alors que les mots de la francophonie et des régions de France continuent d'être mis à l'honneur, mais il ressort de leur répartition dans le tableau 2 que le PLI est plus ouvert aux parlers régionaux de France et aux façons de dire des locuteurs non hexagonaux du français. Dans ce tableau, pour ne pas fausser les résultats (car aucun régionalisme n'est entré la même année dans les deux dictionnaires), nous prenons en compte le nombre total des régionalismes retenus, soit 139 régionalismes qui seront répartis selon les dictionnaires et les millésimes dans lesquels ils sont entrés.

¹⁰ Une étude des régionalismes entrés dans le PR et le PLI a été effectuée par Kolářiková et Mudrochová dans le chapitre *La notion de régionalisme sur l'exemple du Petit Robert* publié dans la monographie *Diversité et variations de la langue française au XXI^e siècle* (2020).

Tableau 2 Répartition des régionalismes retenus dans le PR et le PLI entre 2018-2022

Dictionnaire	2018	2019	2020	2021	2022	Au total
Petit Robert	17	7	16	9	5	54/38,85 %
Petit Larousse illustré	19	16	17	19	14	85/61,15 %

Il résulte du tableau 2 que 61,15 % des régionalismes sont entrés dans le PLI tandis que le PR n'en a introduit que 38,85 %. À l'exception des années 2018 et 2020, le nombre des régionalismes inclus dans le PR reste peu élevé alors que celui des régionalismes entrés dans le PLI est resté plus ou moins constant au cours de la période considérée.

Étant donné que certains régionalismes peuvent être identifiés comme appartenant à plusieurs zones géographiques en même temps, nous n'avons pas effectué le décompte des africanismes, des belgicisms, des helvétismes, des québécoisismes, etc. Néanmoins, il est évident, à première vue, que certaines zones de France et de la francophonie sont sous-représentées par rapport à d'autres. La position du Québec (du Canada) en tête n'est pas surprenante, de même qu'un nombre assez élevé des helvétismes ou des belgicisms, tandis que le nombre des africanismes (marqués par exemple Afrique, Afrique centrale, Afrique de l'Ouest central, Afrique subsaharienne, Cameroun, Côte d'Ivoire, etc.)¹¹ est comparable avec celui de mots français du Maghreb (marqués Maghreb, Maroc ou Algérie). Les régionalismes du français de France proviennent surtout de grandes zones énumérées *supra*. À titre d'exemple nous pouvons mentionner plusieurs mots de la région du Nord (*babache*, n. et adj., qualifiant familièrement une personne d'imbécile, *biloute*, n.m. et adj., terme d'affection pour désigner un petit garçon ou un homme, *tirlibibi*, n. m. signifiant dans le nord de la France, loterie, dans une fête foraine, une kermesse (ducasse), etc. ou *tirloteux*, *euse*, nom désignant dans le nord de la France, forain qui tient une loterie et tire les lots au sort).

L'analyse montre aussi que les marqueurs des anglicismes et des régionalismes se combinent souvent avec des marqueurs de niveaux de langue, alors, dans la section suivante, nous consacrerons notre attention au marquage diastratique.

¹¹ Voilà quelques exemples parmi tant d'autres des québécoisismes/canadianismes (*antépisode*, *carboneutre*, *écocentre*, *emportierage*, *s'encalmer*, *gougoune*, *grichage*, *infollettre*, *idéateur/trice*, *nounoune*, *partisanerie*, *pet-de-sœur*, etc.), des belgicisms (*dagobert*, *entre-saison*, *goultiner*, *gayolle*, *grigneux/euse*, *jobber*, etc.), des helvétismes (*azorer*, *bobet/bobette*, *calure*, *matel*, *mobard*, *raguiller*, etc.), des africanismes ou mots français du Maghreb (*barreauder*, *déplumeur*, *faroter*, *fatiha*, *permanisation*, *youyouuter*, etc.).

2.4 Marquage diastratique

Les niveaux de langue sont un autre aspect de la langue que reflètent les deux dictionnaires consultés. L'analyse effectuée montre que la plupart des nouveautés ne sont pas marquées et constituent ainsi des emplois du français standard. Mais il y a aussi des termes qui sont qualifiés de familiers (*fam.*), de vulgaires (*vulg.*) et d'argotiques (*arg.*). Il en résulte que la marque *pop.* (populaire) cesse d'être employée dans le PR et le PLI. La répartition des mots nouveaux par niveaux de langue est donnée par le tableau 3 :

Tableau 3 Répartition par marques de niveaux de langue

Marque	Nombre de mots	Exemples de mots
Fam.	57	Balloune, brainstormer, désâmer, enfirouaper, etc.
Arg.	3	Cantoche, chouf, chouffer
Vulg.	3	Queutard, schneck, se palucher

Il ressort du tableau 3 que, sur 785 articles nouveaux de notre corpus, 57 portent la marque « familier », cela correspond à 7,26 %. Dans le corpus étudié, cette dernière est souvent présente en lien avec les marques diatopiques ou d'emprunt (dia-intégratives dans la terminologie de Hausmann). Accompagnée de la marque « région. », on la retrouve adossée par exemple aux noms *cramine* pour parler en Suisse d'un froid intense, qui brûle la peau, *grichage* désignant au Canada grincement ou grésillement, *zinneke* signifiant en Belgique un chien bâtard ou une personne représentative du métissage culturel bruxellois, aux verbes *se désâmer* pour dire au Canada se donner beaucoup de peine pour faire qqch., *enfirouaper* y signifiant tromper, duper ou *azorer* utilisé en Suisse pour réprimander, gronder qn. Accompagnée de la marque « anglic. », elle est adossée par exemple au nom *lose* pour désigner malchance, échec ou au verbe *brainstormer*, ce qui veut dire participer à un brainstorming, rechercher des idées en groupe. L'analyse montre aussi que d'autres marques peuvent encore être accolées à la marque « fam. ». À titre d'exemple, nous pouvons mentionner l'anglicisme *balloune/baloune* (désignant non seulement ballon gonflable mais aussi un alcootest) qui est quant à lui noté « critiqué » ou le nom *boboisation* (défini dans le *Larousse* en ligne comme « transformation d'un lieu populaire par l'arrivée en nombre de bobos ; gentrification »), accompagné de la marque « par ext. péj. » (par extension péjoratif) désignant « fait d'adopter les manières de penser ou de vivre des bobos, leurs usages, leurs comportements ».

En observant le tableau 3, on peut voir que d'autres marques diastratiques sont présentes dans les articles nouveaux des deux dictionnaires consultés : 3 mots (0,38 %) ont une connotation argotique (par exemple le verbe *chouffer* signifiant faire le guet pour le compte d'un dealleur ; surveiller) et 3 mots (0,38 %) sont étiquetés comme *vulgaires*, par exemple le verbe *se palucher* (se masturber, en parlant d'un homme) ou le régionalisme *schneck* désignant (à l'Est) des organes génitaux féminins.

Les marques mentionnées *supra* informent les locuteurs qu'ils doivent utiliser ces mots en fonction de la situation dans laquelle ils se trouvent, selon les interlocuteurs auxquels ils s'adressent, éventuellement selon le sujet dont ils parlent.

2.5 Marquage diachronique

Sur l'axe du temps, certains mots sont considérés comme *néologismes*, d'autres sont *vieillis* ou *vieux* (marqués comme *vx*). Il est bien connu que le dictionnaire répertorie des mots qui se sont déjà bien intégrés dans la langue, c'est pourquoi nous avons supposé qu'il était peu probable que les mots nouvellement introduits dans les dictionnaires consultés soient étiquetés comme *néologismes* et notre analyse a confirmé cette hypothèse.

D'un autre côté, en prenant en compte que nous analysons des mots qui sont nouvellement entrés dans le *Petit Robert* et le *Petit Larousse illustré*, il pourrait paraître surprenant qu'il y a parmi eux plusieurs mots qui sont marqués *vieilli* ou *vieux*, car la marque « *vieilli* » signifie que le mot tend à disparaître de l'usage et la marque « *vx* » (*vieux*) veut dire que le mot n'est plus compris aujourd'hui. Dans notre corpus, ce sont surtout quelques régionalismes qui ont été qualifiés de *vieux* (par exemple *respir/respire*, nom masculin utilisé au Canada pour indiquer respiration, souffle, haleine ou pour parler de l'inspiration dans l'expression *prendre un grand respir*), tandis que la marque « *vieilli* » est accolée soit à des termes techniques (à titre d'exemple, nous pouvons mentionner *gonorrhée*, signifiant blennorragie) ou à des anglicismes (par exemple *medley*, indiquant la pièce musicale regroupant des extraits de différents morceaux). Le régionalisme *cadeauter* provenant du français d'Afrique et signifiant offrir un cadeau est marqué non seulement de *familier* mais aussi de *rare* (néanmoins, dans ce cas, il ne s'agit pas de marque diachronique, dans la terminologie de Hausmann, elle est appelée diafréquentielle).

Comme il a déjà été évoqué, l'introduction des lexies étiquetées comme *vieilli* ou *vieux* est surprenante. Si elles continuent d'être incluses dans les dictionnaires, c'est peut-être pour que les locuteurs puissent en vérifier le sens lorsqu'ils les rencontrent en lisant ou en communiquant par exemple avec les Québécois, car ces mots peuvent être couramment employés au Québec.

Parmi les marques les plus nombreuses sont celles qui indiquent un domaine technique ou scientifique auquel l'emploi de la lexie concernée est limité. C'est pour cette raison que dans la section suivante nous consacrerons notre attention au marquage diatechnique (dans la terminologie de Hausmann, domainial dans la terminologie de Rey-Debove).

2.6 Marquage diatechnique

Même si le PR et le PLI sont des dictionnaires généralistes accessibles au grand public (et non des dictionnaires spécialisés), on y trouve beaucoup de mots propres aux divers langages de spécialité. Les domaines de spécialité

attribués à certains mots nouveaux sont assez nombreux, mais la marque qui est le plus souvent accolée à ces mots, c'est celle de *didact.* indiquant que le mot ou son emploi n'existe que dans la langue savante et non dans la langue parlée ordinaire. Nous avons révélé dans le corpus 43 mots (5,48 %) étiquetés comme didactiques. Néanmoins, il est à noter que, dans la terminologie de Hausmann, la marque *didact.* appartient au marquage diatextuel.

C'est surtout le PR qui, plutôt que d'enfermer le mot dans un domaine scientifique ou technique particulier, préfère le qualifier de *didactique*. Il s'agit souvent d'un mot ou d'un sens qui peuvent être employés dans plusieurs domaines spécialisés (c'est par exemple le cas de *biodéchet*, déchet composé de matière organique, qui allie l'écologie et l'économie). En plus, il y a des mots qui appartiennent à un domaine spécialisé, ce dont témoigne leur définition dans le dictionnaire (par exemple *biérogologie* définie dans le *Larousse* en ligne comme science de la dégustation de la bière ; science des techniques brassicoles et de leur histoire) et c'est la raison pour laquelle nous avons décidé de classer les mots avec la marque *didact.* dans la catégorie des mots étiquetés d'une marque diatechnique.

Outre la marque *didact.*, la répartition par domaine révèle la prédominance de trois autres domaines (dans les dictionnaires marqués par l'abréviation du nom de science concernée) : la médecine (27 mots), la chimie (16 mots) et l'informatique (15 mots). Les nombres de lexies appartenant aux autres domaines représentés dans notre corpus sont plutôt négligeables, il convient par ailleurs de mentionner la biologie avec 7 mots, la technique avec 6 mots et le droit avec 5 mots. Mais il est à noter que ces données peuvent être inexactes, car l'analyse nous montre que les deux dictionnaires n'ajoutent pas la même marque aux mêmes mots. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner le nom *autophagie* qui reçoit la marque *biologie cellulaire* dans le PLI tandis que le PR lui attribue la marque *physiologie*.

Le tableau 4 montre la répartition des mots du corpus auxquels les dictionnaires consultés ont attribué une marque diatechnique. Ils sont répartis selon les domaines de spécialité dont chacun est accompagné de plusieurs exemples. Il y a beaucoup de domaines pour lesquels nous n'avons retenu qu'un ou deux mots, donc ceux-ci ne figurent pas dans le tableau (c'est par exemple la musique avec *sous-tonique* et *autotune*, la géographie avec *cryosphère* et *salar*, la boucherie avec le verbe *maturer*, la géologie avec *paléocène*, minéralogie avec *tanzanite*, etc.). Néanmoins, il convient de souligner que les chiffres donnés ne sont qu'indicatifs, car le tableau 4 enregistre seulement les mots recevant une marque domainiale au moins dans un dictionnaire consulté. C'est pour cette raison que par exemple la gastronomie ne figure pas dans le tableau ci-dessous, car aucun mot du corpus n'est considéré comme terme de gastronomie ou de cuisine par les dictionnaires consultés.

Tableau 4 Répartition des mots nouveaux par marques de domaine de spécialité

Domaine	Nombre de mots	Exemples de mots
Didactique	43	Animalisme, biodéchet, biosourcer, créolité, curation, déconsommation, fonge, frugalisme, infobésité, post-vérité, primoarrivant, psychotraumatique, sinophone, vidéoludique, zythologie, etc.
Médecine ¹²	27	Autophagie, aérosolisation, allergénicité, antitumoral, contaminant, dissociatif, gonorrhée, hypnosédation, hypomanie, saturomètre, vidéocapsule, etc.
Chimie	16	Canabidiol, copernicium, flerovium, moscovium, nihonium, organesson, tenessine, THC, etc.
Informatique	15	Autocomplétion, blockchain, chatbot, cloud, login, open source, ransomware, trackeur, visionneur, etc.
Biologie	7	Biomolécule, blob, endocytose, exocytose, etc.
Technique	6	Aérothermie, microbille, oxymètre, prototyper, etc.
Droit	5	Autosaisine, cybercrime, déontologue, etc.
Ecologie	3	Biocapacité, écopâturage, écosystématique
Politique	3	Dégagisme, fachosphère, transpartisan
Sociologie	3	Genré, intersectionnalité, millénial (milléniaux)
Sport	3	Skiathlon, squat, step

La prédominance du lexique de la médecine n'est pas surprenante si l'on prend en compte que les années 2020-2022 sont en lien plus ou moins étroit avec la pandémie de Covid-19. Ce ne sont pas seulement les mots marqués MÉD. ou par l'abréviation d'un nom de science liée à la médecine qui sont intégrés dans les dictionnaires. D'autres lexies comme *coronavirus*, *covid*, *confinement*, *déconfinement*, etc. faisaient à l'époque leur entrée (ou l'objet d'une mise à jour) dans les dictionnaires consultés.

Il en va de même pour des mots appartenant à d'autres domaines pour lesquels nous avons enregistré dans le tableau 4 un très faible nombre. Même si ce tableau ne montre qu'un nombre plutôt négligeable de mots recevant la marque *écol.*, *polit.*, *social.* ou *sport*, il résulte de notre analyse qu'il y a beaucoup de mots nouveaux qui reflètent notre époque, en particulier à propos de questions d'écologie ou d'environnement (dans les pages du *Petit Larousse illustré* sont entrés par exemple les mots *bioplastique*, plastique biodégradable,

¹² Nous avons classé dans ce domaine non seulement les mots marqués MÉD., mais aussi ceux liés aux sciences complémentaires (chirurgie, immunologie, pharmacie, psychiatrie), y compris également l'*anatomie* et la physiologie même si nous savons qu'elles sont souvent présentées comme les disciplines complémentaires de la biologie.

issu de ressources renouvelables ou non, et plastique non biodégradable, bien qu'issu de ressources renouvelables, et *dédiésélisation*, ensemble des actions visant à réduire la proportion de véhicules fonctionnant au diésel dans le parc automobile), de politique (*doxocratie* indiquant dans le même dictionnaire le système politique où l'opinion publique occupe une place essentielle dans les prises de décisions). La langue française reflète aussi d'autres notions apparues dans le domaine de la sociologie que celles figurant dans le tableau 4, par exemple la notion de *transidentité* (identité de genre des personnes transgenres) ou celle de *validisme* désignant un système faisant des personnes valides la norme sociale. Même les mots appartenant au domaine de sport sont plus nombreux, c'est par exemple l'anglicisme *running*, désignant comme nom masculin une pratique régulière et intensive de la course à pied dans un esprit de compétition et comme nom féminin des chaussures de sport pour la course à pied tandis que les adeptes d'une activité moins intense peuvent s'adonner au *longe-côte*, marche en mer pratiquée en bord de plage.

En plus, parmi les mots du corpus, nous avons encore enregistré ceux qui proviennent des domaines autres que ceux figurant dans le tableau 4. Comme il a déjà été expliqué, c'est parce qu'aucune marque de domaine ne leur a été attribuée par les dictionnaires consultés. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner les mots du domaine de la gastronomie (*stollen, ramen, teppanyaki, chia, gyoza, truffade*, etc.) ou ceux de l'économie (*cryptomonnaie, fintech, ubériser*, etc.).

Conclusion

Chaque année, les éditeurs des dictionnaires consultés ajoutent des dizaines de mots dans leurs colonnes. Ces *nouveaux mots* montrent l'évolution constante de la langue française. Parmi eux, les anglicismes occupent évidemment une place primordiale. C'est sans surprise, car avec la mondialisation des échanges et l'usage prédominant de la langue anglaise dans les relations commerciales et professionnelles, ceux-ci sont largement utilisés en français malgré la lutte de certains organismes contre leur prolifération dans la langue française (ils proposent des listes de mots en français pour nommer les réalités nouvelles exprimées en anglais). Le *Petit Robert* en réagit et mentionne dans la microstructure de certains articles, définissant un anglicisme, des recommandations officielles (validées par la *Commission d'enrichissement de la langue française* et publiées au *Journal Officiel*). Nous pouvons mentionner à titre d'exemple les mots *infox*¹³ (pour remplacer l'anglicisme *fake news*) ou *spectacle solo, solo* ou *seul(e) en scène* (pour remplacer l'anglicisme *stand-up*).

Après notre analyse fondée sur l'observation d'une série de millésimes consécutifs récents du PR et du PLI, il ressort aussi que le Québec/le Canada, la Suisse, la Belgique, le continent africain et certaines zones géographiques en France sont producteurs de beaucoup de mots utilisés par l'ensemble des

¹³ Dans ce contexte, cf. l'article de Jacquet-Pfau, Kacprzak, Mudrochová *Fake news et autres lexies avec l'élément fake en français, polonais et tchèque*, AUC Philologica, 4, 2020, pp. 39-67.

locuteurs français. Cette réalité a été également prise en compte par les deux dictionnaires analysés qui ont fait entrer 132 régionalismes (après le décompte de 7 régionalismes entrés dans les deux dictionnaires).

Mais l'évolution de la langue française n'est pas seulement constituée d'ajouts d'anglicismes et de régionalismes. Les mots nouveaux reflètent aussi la place de plus en plus importante qu'occupent dans notre société la médecine, la chimie et les nouvelles technologies. C'est surtout avec la pandémie de Covid-19 que les termes peu courants auparavant sont venus sur le devant de la scène (comme *pandémie* ou *écouvillon*) et certains nouveaux mots ont été créés (*déconfiner*, *reconfiner*, etc.), d'autres se sont transformés (par exemple *se masquer* ne signifie plus « se déguiser »). Beaucoup de mots intégrés dans les deux dictionnaires avec ou sans aucune marque diatechnique montrent que nos modes de vie et nos habitudes ont changé, tout comme notre façon de consommer ou de nous divertir.

Nous sommes bien consciente que l'analyse des microstructures d'articles nouvellement introduits dans le PR et dans le PLI au cours de la période considérée n'est pas exhaustive, car les auteurs du PR proposent aussi, dans les marges de la microstructure principale, des modèles simplifiés de formation des mots. Néanmoins, nous pensons que ce sujet dépasse déjà le cadre de notre étude, il mériterait qu'on lui consacre une étude à part entière.

BIBLIOGRAPHIE

CARTIER, E. et al. : « Détection automatique, description linguistique et suivi des néologismes en corpus : point d'étape sur les tendances du français contemporain », SHS Web of Conferences, 46, 2018, <<https://doi.org/10.1051/shsconf/20184608002>>, consulté le 19.02.2022.

CORBIN, D. – CORBIN, P. : « Le monde étrange des dictionnaires (1). Les “marques d'usage” dans le Micro-Robert ». *Bulletin du Centre d'analyse du discours*, 4, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1980, pp. 237-324.

CORBIN, P. : « Les marques stylistiques / diastratiques dans le dictionnaire monolingue ». In: HAUSMANN, F. J. – REICHMANN, O. – WIEGAND, H. E. – ZGUSTA, L. (Eds.), *Wörterbücher / Dictionaries / Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie / An International Encyclopedia of Lexicography / Encyclopédie internationale de lexicographie*, 3, Berlin u. New York, Walter de Gruyter, 1989, pp. 673-680.

DUBOIS, J. – GIACOMO, M. – GUESPIN, L. : *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse, 1973.

GIRARDIN, Ch.: « Système des marques et connotations sociales dans quelques dictionnaires culturels français ». *Lexicographica*, 3, 1987, pp. 76-102.

HAUSMANN, F. J.: « Die Markierung im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: eine Übersicht ». In: HAUSMANN, F. J. – REICHMANN, O. – WIEGAND, H. E. – ZGUSTA, L. (Eds.), *Wörterbücher / Dictionaries / Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie / An*

International Encyclopedia of Lexicography / Encyclopédie internationale de lexicographie, 3, Berlin u. New York, Walter de Gruyter, 1989, pp. 649-657.

JACQUET-PFAU, Ch. – KACPRZAK, A. – MUDROCHOVÁ, R. : « Fake news et autres lexies avec l'élément fake en français, polonais et tchèque ».

AUC Philologica, 4, 2020, pp. 39-67, DOI: <https://doi.org/10.14712/24646830.2021.3>.

KOLÁŘÍKOVÁ, D. – MUDROCHOVÁ, R. : « La notion de régionalisme sur l'exemple du Petit Robert ». In MUDROCHOVÁ, R. – COURBON, B. *Diversité et variations de la langue française au XXI^e siècle*. Plzeň : Nava, 2020, pp. 88-107.

PRUVOST, J. : « *Les dictionnaires de langue française : de la genèse à l'Internet, un outil pour tous* ». In : *Le français, une langue pour réussir* [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014 (généré le 20 janvier 2022). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pur/65603>>. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pur.65603>.

REY-DEBOVE, J. : *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, The Hague-Paris, Mouton, 1971.

REY-DEBOVE, J. : « Le domaine du dictionnaire ». *Langages*, 5^e année, n°19, 1970. La lexicographie. pp. 3-34. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1970.2589>, disponible sur :

www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1970_num_5_19_2589.

REY-DEBOVE, J. : « *Typologie des dictionnaires généraux monolingues de la langue actuelle* ». *Quaderni del CIRSIL*, 4, 2005, pp. 1-6.

REY-DEBOVE, J. – REY, A. : *Le Petit Robert de la langue française 2006*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2004.

Sitographie

Club d'orthographe de Grenoble. Mots nouveaux des dictionnaires [en ligne]. [consulté le 2 février 2022]. Disponible sur : <https://orthogrenoble.net/mots-nouveaux-dictionnaires>.

Dico en ligne Le Robert. [en ligne]. [consulté le 4 avril 2022]. Disponible sur : <https://dictionnaire.lerobert.com/>.

Dictionnaire : Dictionnaire de l'Académie française [en ligne]. [consulté le 27 janvier 2022]. Disponible sur : <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9D2418>.

Dictionnaire : Trésor de la langue française [en ligne]. [consulté le 28 janvier 2022]. Disponible sur : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?-8;s=3710050335>.

Larousse. [consulté le 4 avril 2022]. Disponible sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>.

Nomenclature : Trésor de la langue française [en ligne]. [consulté le 29 janvier 2022]. Disponible sur : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?-33;s=1186584360>.

Préface par Alain Rey (1967; 1977), actualisée en 1993 par Josette Rey-Debove et Alain Rey, en 2017 par Alain Rey [en ligne]. [consulté le 26 janvier 2022]. Disponible sur : <https://petitrobert12.lerobert.com/AidePR/Pages/pdf/preface1.-pdf>.

RESUMÉ

Cílem článku je analyzovat nová slova, která byla přidána do francouzských slovníků *Le Petit Robert* a *Le Petit Larousse illustré* pro léta 2018 až 2022. V teoretické části jsou nejprve vysvětleny lexikografické pojmy vztahující se k tématu článku, jako jsou slovník, nomenklatura, mikrostruktura aj., a dále jsou ve stručnosti představeny hlavní typy příznakovosti lexikálních jednotek podle Hausmanna a Rey-Debove. Předkládaná studie zkoumá nově zařazená slova na základě jejich mikrostruktury. Sestavený korpus čítá 785 slov, která jsou rozdělena podle slovních druhů. Dále jsou mezi nimi vyhledány regionalismy, anglicismy, familiární slova a odborná slova spadající do různých oblastí (lékařství, chemie, informatika aj.). Produktivita těchto slov je posuzována na základě srovnání s celkovým počtem nových slov zařazených do obou slovníků ve zkoumaném období.

PhDr. Dagmar Kolářiková, Ph.D.

působí na Fakultě filozofické Západočeské univerzity v Plzni, kde vyučuje morfosyntax francouzštiny a komplexní analýzu textu.

KOLÁŘIKOVÁ, D. MUDROCHOVÁ, R. Quelles dénominations pour les « yeux » en français substandard ? Un point de vue lexicographique. *Écho des Études Romanes*, 2021, roč. 17, č. 1, s. 71-82.

KOLÁŘIKOVÁ, D. Reflet de la pandémie de Covid-19 dans les dictionnaires de la langue française. *Studia romanistica*, 2021, roč. 21, č. 2, s. 31-45.

KOLÁŘIKOVÁ, D. L'analyse des mots suffixés en isme/iste nouvellement entrés dans les dictionnaires. *Lingua viva*, 2021, roč. 17, č. 33, s. 25-36.

Adresa pracoviště: Katedra románských jazyků FF ZČU v Plzni, Riegrova 11, 306 14 Plzeň

E-mail: kolariko@kro.zcu.cz

PRÍČINY ZLYHÁVANIA SENIOROV V JAZYKOVOM VZDELÁVANÍ

EVA HOMOLOVÁ
UNIVERZITA MATEJA BELA, BANSKÁ BYSTRICA

CAUSES OF SENIORS' FAILURE IN LANGUAGE EDUCATION

Abstract: The aim of the article is to analyze the motivation of seniors when deciding to enroll in an English language course at universities of the third age. Based on the presence and intensity of internal and external motivational factors, we determine the causes of failure of seniors in English language courses. We consider leaving the course and not enrolling in a higher year for reasons other than deteriorating health and serious personal problems to be a failure.

Key words: senior learner, language education, failure, learners' needs, teacher's personality

V súčasnom globalizovanom svete človek nemôže vystačiť s vedomosťami a zručnosťami, ktoré získal počas školského vzdelávania. Celoživotné vzdelávanie sa stáva podstatou úspešnej životnej cesty jedinca aj v postproduktívnom veku, pretože zdôrazňuje sebapoznatie jedinca a pridáva hodnotu k jeho duševnému kapitálu. Model moderného seniora nesie v sebe atribúty, ktoré sú vnímané pozitívne - aktivita, angažovanosť, túžba učiť sa nové veci, vytvárať sociálne vzťahy a držať krok s dobou. Záujem o vzdelávacie kurzy pre seniorov sú dôkazom, že seniori sa chcú vzdelávať a venovať sa činnostiam, na ktoré nemali čas a podmienky počas pracovného života (Matyas, 2017). Vzhľadom na heterogenosť seniorských skupín v edukačnom prostredí vyvodzujeme, že motivácia seniorov začať sa učiť anglický jazyk je podmienená viacerými faktormi a ich rôznorodou kombináciou. Dôležitú úlohu zohráva predchádzajúca úspešnosť v role učiaceho sa, vzdelanie, rodinný život a úroveň psychickým procesov.

Jazyková edukácia patrí do kontextu celoživotného vzdelávania. Rôznym aspektom celoživotného vzdelávania sa venujú jednak európske inštitúcie a odborníci M. London (2011), L. Zormanová (2017), M. Šerák (2009), P. Stanistreet (2020). Oblasť cudzojazyčnej edukácie seniorov skúma C. Határ (2016), B. Matyas (2017), V.T. Savina (2010), E. Homolová (2018), Ž. Balážová (2017). Títo autori skúmajú motiváciu seniorov učiť sa angličtinu a zaoberajú sa špecifikami rozvíjania komunikačnej kompetencie v tejto vekovej kategórii.

Cieľom článku je analyzovať motiváciu seniorov pri rozhodovaní zapísať sa na kurz anglického jazyka na univerzitách tretieho veku. Na základe prítomnosti a intenzity vnútorných a vonkajších motivačných faktorov zisťujeme príčiny zlyhania seniorov v kurzoch anglického jazyka. Za zlyhanie považujeme

opustenie kurzu a nezapísanie sa do vyššieho ročníka z iných dôvodov ako zhoršený zdravotný stav a vážne osobné problémy.

Výskum je zameraný na analýzu poznatkov o vnútornej a vonkajšej motivácii seniora študovať angličtinu na UTV. Sústreďme sa nielen na akt prijatia roly učiaceho sa zapltením školného, ale našim zámerom je hlavne odhaliť príčiny zlyhania seniora. V našom ponímaní za zlyhanie považujeme situáciu, keď senior zanechá štúdium počas jeho trvania alebo sa nezapíše do vyššieho ročníka.

Motivačné faktory seniorskej vekovej kategórie

Motivácia je základný predpoklad úspešnosti jedinca v akejkoľvek ľudskej činnosti. Motivačné pohánky rôznej intenzity nútia jedinca začať činnosť vykonávať a zotrvať v nej dovtedy, kým nie je splnený subjektívne alebo objektívne stanovený cieľ (Turek 2014). Aj v cudzojazyčnej edukácii je motivácia a jej faktory dôležitým predpokladom, aby senior dosiahol určitú úroveň komunikačnej kompetencie. Jazykové kurzy na UTV patria do oblasti celoživotného záujmového vzdelávania. Pre toto vzdelávanie nie sú oficiálne stanovené cieľové požiadavky a požadované výstupy. Ako zdôrazňuje Határ (2016) každý kurz je jedinečný v zmysle jeho cieľov, obsahu, podmienok, učebných materiálov a metód.

Do skupiny vnútorných motivačných faktorov zaraďujeme:

Vzdelávacie potreby - získať a rozvíjať komunikačnú kompetenciu, prekladať texty z/do ANJ, rozširovať vedomosti o kultúre hlavne anglicky hovoriacich krajín

Sociálne potreby - udržiavanie kontaktu s inými ľuďmi, vytváranie nových vzťahov, zmysluplné trávenie voľného času

Osobnostné potreby - získať pocit úspechu a zadosťučinenia, sebarealizácia a sebanaplnenie, túžba byť moderným seniorom

Predpokladáme, že z každej skupiny sú vo finálnej kombinácii zastúpené faktory v rôznej intenzite a tá ovplyvní konečné rozhodnutie vstúpiť do edukačného procesu. V realizačnej fáze kurzu sa pod vplyvom konkrétnej skúsenosti spektrum motivačných faktorov rozširuje. Na jednej strane to súvisí s prvými dojmami a pocitmi pri vstupe do triedy (prostredie, kolektív a celková atmosféra), čo senior možno nedokáže verbalizovať, ale situáciu intenzívne vníma. Na druhej strane významnú úlohu má osobnosť učiteľa a jeho profesionalita, čo môže postupne eliminovať negatívne a posilňovať pozitívne pocity.

Do skupiny vonkajších motivačných faktorov zaraďujeme faktory súvisiace s:

prostredím: príjemné prostredia triedy, pohodlný nábytok, umiestnenie triedy

kolektívom: sympatickí spolužiaci, príjemná pracovná atmosféra, rituály po skončení výučby, nadviazanie nových priateľstiev, spolupráca, podpora, spolupatričnosť, spoločný cieľ

obsahom kurzu a učebným materiálom: relevantné tematické zameranie vzhľadom na vek, obsahová a formálna vhodnosť učebnice a ďalšieho učebného materiálu, používanie technológií a iných učebných pomôcok

osobnosťou učiteľa:

- profesionálne zručnosti: výber učiva, vhodnosť metód prezentovania a precvičovania jazyka, využívanie rozličných foriem práce (párová, skupinová, hromadná, individuálna), výber učebných úloh v súlade s cieľom hodiny, zaujímavé a vhodné témy
- osobnostné vlastnosti: flexibilita, etické správanie, citlivý prístup rešpektujúci osobnosť seniora (zdravotné, psychologické obmedzenia), pravidelné získavanie spätnej väzby od seniorov a akceptovanie ich požiadaviek, neformálne rozhovory, pomoc a sebareflexia

Predpokladáme, že niektoré faktory sú permanentné a ostávajú rovnako silné na začiatku aj počas kurzu. Nízka intenzita iných faktorov alebo ich absencia spôsobí, že senior prestane navštevovať jazykový kurz (Homolová, 2018).

Zlyhávanie a neúspech v školskom prostredí

Neúspech seniorov v jazykovom kurze vysvetlíme na základe príčin, ktoré spôsobujú zlyhanie žiakov v školskom prostredí. Vo všeobecnosti sa za zlyhanie považuje absencia úspešnosti pri realizácii stanovených cieľov. Sú to teda medzery vo vedomostiach, zručnostiach a stratégiách, ktoré škola od žiaka vyžaduje a priamo ovplyvňujú hodnotenie žiaka (Turek, 2014). V kontexte predchádzania a odstraňovania neúspechu sa odborníci orientujú na dve základné oblasti; hľadanie príčin neúspechu a možnosti ich predchádzania. Všetci autori zaoberajúci sa problematikou vzdelávacích neúspechov sa pritom zhodujú, že príčiny tohto javu sú rôznorodé a majú komplexný charakter vo vzťahu k osobnosti žiaka (Matyjas 2015). Viacerí odborníci (Holt 2007, Turek 2014) uvádzajú ako príčiny zlyhania tieto oblasti:

- Rodina žiaka: narušená štruktúra rodiny, zlé postavenie žiaka v rodine, materiálne podmienky rodiny, nízka kultúrna úroveň rodiny, zlý východný štýl a nepriaznivá rodinná klíma
- Škola: klíma školy, materiálne podmienky, preplnenosť tried, absencia vhodných podmienok pre žiakov
- Učiteľ: charakterové vlastnosti, štýl učenia, vzťah k žiakom a svojmu povolaniu, záujem o žiaka a jeho podpora, empatia, emocionálna inteligencia, organizácia práce, profesionálne zručnosti, nerešpektovanie osobnosti žiaka
- Osobnosť žiaka: poruchy duševného a telesného vývinu, poruchy motivácie, osobnostné črty, nesprávne postoje k sebe, učeniu, narušená sociabilita.

Uvedené príčiny sme zovšeobecnilí a sú platné pre učiaceho sa v primárnom, sekundárnom a terciárnom vzdelávaní.

Príčiny zlyhávania seniora v jazykovom vzdelávaní

Nie všetky oblasti, ktoré ovplyvňujú zlyhávanie žiaka v školskom vzdelávaní, sú relevantné pre učiaceho sa seniora:

Slabé zdroje zlyhávania:

Medzi slabé zdroje zlyhávania zaraďujeme (Špatenková – Smékalová, 2015):

1. Rodina a rodinní príslušníci nie sú príčinou neúspechu, skôr naopak, môžu zohrať pozitívnu úlohu v podpore a motivácii seniora.
2. Rovnako škola resp. vzdelávacia inštitúcia nezohráva významnú úlohu pri zlyhávaní seniora. Ak sú splnené základné predpoklady dostupnosti a komfortu vzhľadom na zdravotný stav, nepovažujeme uvedené zdroje za významné.

Silné zdroje zlyhávania:

Za silné zdroje zlyhania seniora považujeme to, že jazykový kurz nesplní v niektorej oblasti očakávania, ktoré boli prítomné v podobe vstupných motivačných faktorov (Savina, 2010).

1. Sociálne potreby a faktory súvisiace s kolektívom

Seniori vstupujú do edukačného procesu aj s potrebou saturovať sociálne vzťahy. Štúdium môže byť len zástupný dôvod na zdieľanie problémov a životných skúseností, túžba byť medzi seberovnými ľuďmi, komunikovať, získať nových priateľov, vytvoriť vzťahy, tráviť čas s rovesníkmi, nastoliť spoločenské rituály napr. posedenie, prechádzka, socializácia, zdieľanie zážitkov a prekonanie pocitu osamelosti.

2. Vzdelávacie potreby a faktory súvisiace s obsahom kurzu a učebným materiálom

Primárnym cieľom každého jazykového kurzu je rozvíjať komunikačnú kompetenciu na niektorej úrovni stanovenej v Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyka (2004). Ciele jazykového kurzu, jeho tematické a obsahové zameranie tvorí učiteľ spolu so seniormi prostredníctvom dotazníka, rozhovoru, diskusie, v ktorej seniiori formulujú svoje predstavy, očakávania a potreby. Ak učiteľ nerešpektuje ich potreby, môže to rezultovať v strate motivácie a následnom odstúpení z kurzu (Homolová, 2018).

3. Osobnostné potreby seniora

Prebrať na seba po mnohých rokoch rolu učiaceho sa je stresujúce, prináša so sebou aj nepríjemné zážitky, spomienky na zlyhania a obavy (Špatenková – Smékalová, 2015). Senior musí prekonať sám seba, dokázať, že sa dokáže učiť, získať pocit úspechu, sebanaplnenia a sebarealizácie. Ak sa z akejkoľvek objektívnej príčiny (učiteľ, kolektív,

náročnosť kurzu) či subjektívnej príčiny (nedostatok pevnej vôle) tieto vstupné očakávanie nenaplnia, senior zlyháva.

4. Osobnosť učiteľa:

➤ Osobnostné vlastnosti:

odolnosť voči psychickej záťaži, flexibilita, sebareflexia, príjemné vystupovanie, rešpektovanie osobnosti seniora, vytváranie pozitívnej klímy, eliminovanie negatívneho zmýšľania seniorov o sebe, trpezlivosť, pokojné vystupovanie

➤ Profesionálne kompetencie:

stanovenie reálnych cieľov a schopnosť ich flexibilne modifikovať, výber vhodných úloh, variabilita prezentačných techník, schopnosť vytvárať situácie spojené s úlohami, aktivizovanie seniorov a ich podpora, rešpektovanie heterogenity skupiny, schopnosť reflektovať svoju prácu

Výskumná vzorka a priebeh výskumu

Ako stratégiu pre výber vzorky sme zvolili výber zameraný na získanie špecifických informácií. Respondentky a respondenti museli spĺňať kritériá:

- vek 62+
- ukončený pracovný pomer
- opustenie jazykového kurzu počas jeho trvania alebo nezáujem o pokračovanie v štúdiu angličtiny vo vyššom semestri/ročníku UTV v Banskej Bystrici

Z výskumu sme vylúčili osoby, ktoré síce spĺňali uvedené požiadavky, ale kurz opustili zo zdravotných alebo vážnych osobných dôvodov. Výskumu sa zúčastnili štyri osoby.

meno	vek	vzdelanie	skúsenosť s ANJ	profesia	spolužitie
Peter	70	VŠ	Áno	elektrotechnik	žije sám
Zuzana	66	SŠ	Nie	ekonómka	žije sama
Jana	71	VŠ	Áno	učiteľka	žije s manželom
Igor	69	VŠ	Nie	vedúci pracovník	žije sám

Tab.1. Charakteristika výskumnej vzorky

Ako dostupnú metódu zberu údajov sme použili individuálny neformálny rozhovor s každým účastníkom. Rozhovory sme uskutočnili počas januára a februára 2020. Cieľom rozhovoru bolo zistiť:

1. dôvody a motiváciu seniora zapísať sa na kurz anglického jazyka
2. intenzitu motivačných faktorov pri zápise do kurzu
3. stupeň splnenia/nespĺnenia ich očakávaní počas trvania kurzu
4. príčiny zanechania kurzu/nepokračovania vo vyššom ročníku

Na začiatku rozhovoru každý respondent vyjadril intenzitu vnútorných faktorov v percentách podľa dôležitosti ich vzdelávacích, sociálnych a osobnostných potrieb, ktoré chcel saturovať štúdiom anglického jazyka.

meno	vzdelávacie potreby (%)	sociálne potreby (%)	osobnostné potreby (%)
Peter	30	50	20
Zuzana	80	10	10
Jana	60	10	30
Igor	40	10	50

Tab. 2. Intenzita vnútorných motivačných faktorov v rozhodovacom procese v percentách

Na základe zistení v individuálnych rozhovoroch interpretujeme získané výsledky v oblasti vnútorných motivačných faktorov:

Peter má veľmi silné sociálne potreby, žije sám v okrajovej časti mesta a nemá blízkych priateľov ani rodinu. Zo zdravotných dôvodov odišiel zo zamestnania vo veku 62 rokov. Veľa času trávi pri počítači a sleduje najnovšie technologické novinky. To ho priviedlo k záujmu o angličtinu, čiastočne ovláda technické výrazy. Vie trochu nemecky a domnieva sa, že základy angličtiny ľahko zvládne. Chýbajú mu kolegovia z práce, rád sa s nimi stretával, ale viacerí pracujú alebo sa venujú vnúčatám. Najdôležitejšie je pre neho patriť do nejakej skupiny, s ktorou by mohol tráviť voľný čas.

Zuzana má najvyššie vzdelávacie potreby, ako bývalá učiteľka si váži vzdelanie. Učenie a učenie sa bol „jej život“, istý čas pracovala aj ako zástupkyňa riaditeľa školy. Jej žiaci dosahovali výborné výsledky, je na to hrdá a ovplyvňuje to jej vysoké sebavedomie. Stále udržiava vzťahy s kolegyňami, majú podobné záujmy, sú aktívne a nepocitujú potrebu získavať nové známosti, hoci žije sama. Sociálne a osobnostné faktory sú u nej pomerne nízke. Vždy chcela vedieť po anglicky a využívať tento jazyk pri cestovaní.

Jana má vysoké vzdelávacie potreby a na kurz sa zapísala s bývalou kolegyňou, aby držala „krok“ s dobou a bola modernou seniorkou. V minulosti sa učila angličtinu na strednej škole, ale už si nič nepamätá. Žije s manželom, nemá silnú potrebu vytvárania nových vzťahov, má veľa kamarátok, s ktorými trávi voľný čas. Chce zistiť, či sa ešte dokáže učiť, s kamarátkou sa chcú podporovať. Má primerané sebavedomie a verí, že to dokáže. Túži cestovať na Nový Zéland a zoznámiť sa so synovou rodinou.

Igor má pomerne vyrovnané osobnostné a vzdelávacie potreby, 12 rokov pracoval na vedúcej pozícii, a hoci angličtinu priamo nepotreboval, lebo mal spolupracovníkov, ktorí zabezpečovali kontakty so zahraničím. Začalo mu prekážať, že sa nemôže spoliehať na seba a mal pocit menejcennosti. Cítil sa nepríjemne aj pri spoločenských stretnutiach so zahraničnými partnermi. To bol dôvod, prečo sa prihlásil do kurzu. Chce si dokázať, že to zvládne.

Diskusia

Všetci respondenti buď zanechali kurz (Igor, Zuzana) alebo sa neprihlásili do pokračujúceho ročníka (Peter, Jana). V diskusii sa pokúsime analyzovať dôvody a identifikovať hlavné príčiny ich zlyhania v role učiaceho sa jedinca.

Peter zanechal štúdium po prvom ročníku. Sklamalo ho, že v kolektíve bol jediný muž a nezapadol do žiadnej skupiny. Ženy ho „nepribrali“ medzi seba – vlastne o to ani nemal záujem. Pri párovej alebo skupinovej práci sa ocitol bokom, buď pracoval s učiteľkou, čo mu bolo nepríjemné, lebo bola veľmi mladá. Niekedy ho učiteľka priradila ako „tretieho“ k dvom ženám, ktoré boli kamarátkami. Myslí si, že v jazyku robil pokroky, ale to nekompenzovalo sklamanie v oblasti sociálnych potrieb. Nezanevrel na vzdelávanie, ale bude uvažovať o inom kurze, kde bude väčšia pravdepodobnosť, že si nájde priateľov. **Zuzana** mala vysokú motiváciu vo vzdelávacej oblasti, veľmi negatívne ju ovplyvnila učiteľka a jej profesionálne zručnosti. Učiteľka bola pomerne mladá a pristupovala k nim ako k malým deťom, všetko vysvetľovala niekoľkokrát bez toho, aby sa najprv uistila, či to už nevedia. Jej hodiny boli dosť nepremyslené, učila podľa „učebnice pre dospelých“ lekcia po lekcií a niektoré témy boli nevhodné. Veľa času strávili „debatovaním po slovensky“. Učiteľka nikdy nežiadala spätnú väzbu na svoje hodiny. Hoci často vyžadovali zmenu napr. tému spojenú s cestovaním do zahraničia, nerešpektovala ich požiadavku. Zuzana mala veľmi jasnú predstavu o kvalitách učiteľa, ale ich učiteľka sa k tejto predstave vôbec nepriblížila. Hoci osobnostne to bolo milé dievča a nedala sa jej uprieť snaha, odborne bola na nízkej úrovni. Zuzana zanechala kurz, pretože „jazyky sa dnes predsa učia ináč“. Možno si vyberie iný kurz alebo sa bude učiť sama.

Jana mala silné vzdelávacie potreby, chcela zvládnuť angličtinu na komunikačnej úrovni, aby mohla navštíviť syna s rodinou. Štúdium začala s veľkým nasadením, ktoré sa však znižovalo každou hodinou. Učiteľka vybrala podľa nej nevhodnú učebnicu a nezaujímal sa, čo sa chcú naučiť. Každá hodina bola rovnaká, čítanie a prekladanie viet z učebnicových článkov a potom cvičenia, ktoré často písali do zošitov. Považovala to za stratu času. Na hodinách sa málo rozprávali, učiteľka nevytvárala komunikačné situácie, v ktorých by si nacvičovali dialógy relevantné jej potrebám – porozumieť a vhodne reagovať na bežné situácie v anglicky hovoriacej krajine. Učiteľka často používala slovenčinu, opravovala chyby, nedala im dohovoriť. Jana sa nezapísala do vyššieho ročníka a radšej si našla študentku angličtiny, ktorá sa jej venuje individuálne.

Igor mal najsilnejšie osobnostné potreby a chcel si dokázať, že angličtinu zvládne, pretože má na štúdium čas a podmienky. Vždy sa dokázal vyrovnáť s pracovnými problémami, bol vytrvalý a zameraný na úspešné dosiahnutie cieľa. Po niekoľkých týždňoch zistil, že sa nedokáže dostatočne sústrediť, všimol si, že ostatní reagujú omnoho pohotovejšie. Záležalo mu na presnosti, a preto mu trvalo dlhšie, kým si premyslel správnu odpoveď. Namiesto neho často odpovedal niekto iný. To ho veľmi znechutilo, mal dojem, že je horší ako

iní a jeho sebedovetomie sa značne znížilo. Začal pociťovať strach a úzkosť pri akejkoľvek jazykovej produkcii, a ak sa snažil reagovať rýchlo, tak robil chyby. Čas, ktorý potreboval na sformulovanie správnej odpovede začal subjektívne pociťovať ako veľmi dlhý a hanbil sa za svoju neschopnosť. To bol hlavný dôvod, prečo štúdium zanechal.

Záver

Premeny v oblasti celoživotného vzdelávania sú výzvou k hľadaniu vhodných prístupov aj k jazykovému vzdelávaniu seniorov. Cieľom nášho príspevku bolo odhaliť príčiny zlyhania seniorov v jazykových kurzoch angličtiny na UTV. Z výsledkov prieskumu usudzujeme, že vo všeobecnosti sú dva okruhy príčin:

- príčiny spojené so sociálnymi potrebami
- príčiny spojené so vzdelávacími potrebami seniorov, prípadne ich kombinácia.

Sociálny faktor edukácie zohráva u seniorov dôležitú úlohu, pretože mnohé sociálne kontakty po odchode do dôchodku zanikajú a vzdelávacie podujatie je príležitosťou vytvárania nových vzťahov. Intenzita sociálnej potreby je u niektorých účastníkov veľmi silná a ak nie je saturovaná, stáva sa príčinou zlyhania. Nemusí to však znamenať, že senior úplne zanevrie na vzdelávanie, ale sociálny faktor mal najvyššiu účinnosť v rozhodovacom procese zanechania kurzu. Na druhej strane vzdelávací faktor môže byť u niektorých seniorov dôležitejší ako sociálny, lebo znalosť angličtiny im „obohätí a skvalitní život“ tým, že im umožní komunikáciu s rodinnými príslušníkmi v zahraničí, cestovanie a uspokojí záujmy spojené s cudzojazyčnou recepciou a produkciou. Pri týchto faktoroch do vzájomných súvislostí vstupujú očakávania seniora týkajúce sa obsahu a organizácie kurzu, metód výučby, učebného materiálu a v neposlednom rade osobnosť učiteľa. Z prieskumu vyplýva, že hoci učiteľ a jeho prístup k príprave a realizácii kurzu spolu s osobnostnými vlastnosťami a profesionálnymi kompetenciami má významný vplyv pri motivácii seniora, môže byť zároveň aj jednou zo silných príčin zlyhania. Toto zistenie považujeme za dôležité v kontexte prípravy budúcich učiteľov anglického jazyka. Počas pregraduálnej prípravy sa študenti nepripravujú učiť seniorskú vekovú kategóriu, chýbajú im poznatky o špecifikách osobnosti seniora zo sociálneho, psychologického a biologického hľadiska (Čornaničová, 2007). Ich prístup k žiakovi-seniorovi je často rovnaký ako prístup k tínedžerovi alebo dospelému, čo má demotivačný účinok na seniorov. Ak senior v role žiaka z nejakej príčiny zlyhá, môže to spolu so zvýšenou citlivosťou a úzkosťivosťou znížiť jeho sebadôveru. Negatívne to ovplyvní jeho ochotu ďalej sa vzdelávať a učiť sa „nové veci“.

Vzhľadom na heterogenitu seniorských skupín nie je možné formulovať jednoznačné aplikačné odporúčania. Čo však môže pomôcť budúcemu učiteľovi v seniorských skupinách eliminovať zlyhanie učiacich sa, je zvýšiť povedomie

o špecifikách seniora v role žiaka. A v tomto procese musia zohrať pozitívnu úlohu aj fakulty pripravujúce budúcich učiteľov.

BIBLIOGRAFIA

- BALÁŽOVÁ, Ž. – VEVEKOVÁ D.: Špecifiká výučby cudzích jazykov u seniorov. *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV*. Zvolen, TUZ, 2017.
- ČORNANIČOVÁ, R.: *Edukácia seniorov*. Bratislava, UK, 2007.
- HATÁR, C. – GROFČÍKOVÁ, S.: „Foreign language education of seniors.“ *JoLaCe* 2016, 4(1) DOI: <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0009>
- HOLT, J.: *How children fail*. New York, Penguins, 2007.
- HOMOLOVÁ E.: *Jazyková edukácia seniorov*. Banská Bystrica, Belianum, 2018.
- HOMOLOVÁ, E. – VAŠAŠOVÁ, Z. – VAJDIČKOVÁ, R.: *Teoretické východiská jazykovej edukácie seniorov*. Banská Bystrica, Belianum, 2019.
- LONDON, M.: *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford, 2011.
- MATYAS, B.: Education of seniors at universities of the third age: Analysis of the solutions adopted in Poland. *Proceedings of the 1st International Conference on Lifelong Education and Leadership for ALL-ICLEL 2015:29-31 October, Olomouc*, Sakarya University, Faculty of Education, Turkey: 121-125
- SAVINA, V.T.: „Specificity of English-Language teaching for senior learners within the Lifelong learning Concept.“ *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences* 11/2010 2606-2613.
- ŠERÁK, M.: *Zájmové vzdelávaní dospelých*. Praha, Portál 2009.
- ŠPATENKOVÁ, N. – SMĚKALOVÁ, L.: *Edukace senioru*. Praha, Grada Publishing. 2015.
- STANISTREET, P.: „Thinking differently together: Towards a lifelong learning society.“ *International Review of Education* (2020) 66:449–455 <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09858-7>
- TUREK, I.: *Didaktika*. Praha, Wolters Kluwer, 2014.
- ZORMANOVÁ, L.: *Didaktika dospelých*. Praha, Grada 2017.

doc. PhDr. Eva Homolová, PhD. – vyučuje predmety zamerané na didaktiku anglického jazyka v na Katedre anglistiky a amerikanistiky FF UMB v Banskej Bystrici. Zaoberá sa aj problematikou implementácie autentických textov do výučby, učiteľskými a žiackymi rolami a projektovým vyučovaním. Je autorkou a spoluautorkou viacerých didakticky zameraných publikácií. V ostatnom období sa venuje jazykovej edukácii seniorov.

Adresa pracoviska: Katedra anglistiky a amerikanistiky, FF UMB, Tajovského 51, 974 01 Banská Bystrica

E-mail: Eva.Homolova@umb.sk

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. EVA HOMOLOVÁ, PH.D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)
PROF. DR. MARINA KOTOVA, CSC. (SPGU PETROHRAD)
PROF. PHDR. BOHUSLAV MÁNEK, CSC. (PDF UHK)
PROF. DR. KLAUS PÖRTL (UNIVERZITA MAINZ)
PROF. PHDR. LIBUŠE SPÁČILOVÁ, DR. (FF UP OLMOUC)

SCIENTIFIC REVIEW BOARD (SELECT COMMITTEE):

DOC. MGR. MIROSLAVA AUROVÁ, PH.D. (FF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
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/](http://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/)

FREQUENCY - BIANNUALLY

Printed by: PROTISK, ČESKÉ BUDĚJOVICE

