



Možnosti výchovného působení frazémů v hodinách českého jazyka na 2. stupni ZŠ pohledem kognitivní lingvistiky

Diplomová práce

Studijní program: N7504 – Učitelství pro střední školy
Studijní obory: 7503T009 – Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
7504T243 – Učitelství českého jazyka a literatury

Autor práce: **Bc. Jitka Burdová**
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jitka Burdová**
Osobní číslo: **P16000693**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství českého jazyka a literatury
Název tématu: **Možnosti výchovného působení frazémů v hodinách českého jazyka na 2. stupni ZŠ pohledem kognitivní lingvistiky**
Zadávací katedra: **Katedra českého jazyka a literatury**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1. Podstata výchovného působení výuky českého jazyka s využitím přístupů kognitivní lingvistiky.
2. Frazeologie jako indikátor společenských postojů a hodnot.
3. Analýza učebnic českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ se zaměřením na výchovné aspekty výuky mateřského jazyka.
4. Aplikace teoretických východisek na výuku mateřského jazyka navržení pracovních listů s texty a cvičeními akcentujícími výchovný potenciál mateřského jazyka.
5. Závěry přínos představeného přístupu a možnosti začlenění navržených pracovních listů do výuky.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČECHOVÁ, Marie. Řeč o řeči. Praha : Academia, 2012.

ČECHOVÁ, Marie. Život s češtinou. Praha : Academia, 2017.

ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. Čeština a její vyučování. 2. upravené vydání. Praha : SPN, 1998.

KOSTEČKA, Jiří. Do světa češtiny jinak. Praha : H&H, 1993.

LIPTÁKOVÁ, L'udmila et al. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie. 2. vydání. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově, Pedagogická fakulta, 2015.

Nové trendy v didaktice českého jazyka: sborník příspěvků z odborného semináře s mezinárodní účastí a pracovní dílny. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011.

PACOVSKÁ, Jasňa. K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu. Praha : Karolinum, 2012.

PAVELKOVÁ, Isabella. Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2002.

SLAVÍK, Jan; JANÍK, Tomáš; NAJVAR, Petr; KNECHT Petr.

Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality napříč obory. Brno : Masarykova univerzita, 2017.

STUHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš et al. Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy. Brno : Masarykova univerzita, 2015.

Časopisy (vybrané příspěvky): Český jazyk a literatura, Didaktické studie, O dieťati, jazyku, literatúre

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. listopadu 2018**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




prof. PhDr. Oldřich Uličný, DrSc.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. listopadu 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych na tomto místě upřímně poděkovala doc. PhDr. Jasně Pacovské, CSc., za odborné vedení, cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost nejen při konzultacích, ale také během celého mého studia.

Rovněž děkuji své rodině a svému partnerovi za psychickou i materiální podporu, jejich laskavost, trpělivost a bezbřehou lásku.

Poděkování také patří nakladatelstvím SPN a Taktik za věnování učebnic, čítanek a pracovních sešitů pro potřeby této práce.

Anotace

Diplomová práce představuje prostřednictvím kognitivního přístupu k jazyku možnosti výchovného působení výuky frazeologie. Nejprve je problematika uvedena teoreticky a poté se na ni zaměřuje analýza sad učebnic vybraných nakladatelství (SPN, Alter, Taktik), konkrétně byly zvoleny materiály pro 8. ročník ZŠ. Ve výsledcích analýzy jsou jednotlivé učebnice vzájemně komparovány. Práce dále předkládá pracovní listy s aktivitami, které využívají konkrétních souvislostí frazeologie a kognitivní lingvistiky k akcentování výchovného působení ve výuce českého jazyka a literatury. Součástí jsou i metodické komentáře pro učitele.

Klíčová slova

výchova, kognitivní lingvistika, frazémy, frazeologie, didaktika českého jazyka a literatury, analýza učebnic, SPN, Alter, Taktik

Annotation

The diploma thesis deals with the interconnection of upbringing, cognitive linguistics and phraseology in course books of Czech language and literature for 8th year of secondary schools. Firstly, the theory of the issues mentioned is summarized and then the analysis of particular course books by various publishing houses (SPN, Alter, Taktik) follows. The analysis is aimed at the issues mentioned. Its results also show the comparison of the course books discussed. The thesis then offers worksheets that emphasize the interconnection of upbringing, cognitive linguistics and phraseology. Methodical comments for teachers are included.

Key words

upbringing, cognitive linguistics, idioms, phraseology, methodology of teaching Czech language and literature, analysis of course books, SPN, Alter, Taktik

Obsah

Seznam tabulek	9
Seznam použitých zkratk a symbolů	10
Úvod.....	11
Teoretická část	14
1 Výchovné působení ve výuce českého jazyka	14
1.1 Výchova	15
1.1.1 Stručný přehled vývoje pojetí výchovy	15
1.1.2 Současné pojetí výchovy.....	16
1.1.3 Průřezová témata.....	18
1.2 Výchova ve výuce českého jazyka a literatury	19
1.2.1 Jazyková výchova	20
1.2.2 Komunikační a slohová výchova	21
1.2.3 Literární výchova	21
1.3 Výchova a kognitivní lingvistika	22
2 Kognitivní lingvistika	23
2.1 Kognitivní lingvistika ve výuce českého jazyka	27
2.1.1 Přínos začlenění kognitivní lingvistiky do výuky českého jazyka	27
2.1.2 Kognitivní lingvistika v jazykové výchově	28
2.1.3 Kognitivní lingvistika v komunikační a slohové výchově.....	29
2.1.4 Kognitivní lingvistika v literární výchově	30
3 Frazeologie.....	30
3.1 Frazémy.....	31
3.1.1 Charakteristické rysy frazémů	31
3.1.2 Funkce frazémů.....	35
3.1.3 Frazém vs. idiom.....	36
3.1.4 Klasifikace	36
3.1.5 Význam užívání frazémů	38
3.1.6 Strukturní vs. kognitivní pojetí frazémů	39
3.2 Výchovní potenciál frazémů	40
3.2.1.1 Frazém jako indikátor společenských postojů a hodnot.....	42
3.3 Frazeologie ve výuce českého jazyka	43
3.3.1 Frazeologie v jazykové výchově.....	44
3.3.2 Frazeologie v komunikační a slohové výchově	44
3.3.3 Frazeologie v literární výchově	45
4 Souvislosti kognitivní a výchovné orientace výuky a jejich projevy ve frazeologii	45
4.1 Přínos zvoleného přístupu	47
Praktická část	49
5 Analýza učebnic.....	50
5.1 Sledované jevy a předpokládané závěry analýzy	51
5.1.1 Předpokládané závěry	53
5.2 Sada učebnic SPN	53

5.2.1	Charakteristika jednotlivých dílů sady.....	54
5.2.2	Analýza	56
5.3	Sada učebnic Alter	64
5.3.1	Charakteristika jednotlivých dílů sady.....	65
5.3.2	Analýza	66
5.4	Sada učebnic Taktik	75
5.4.1	Charakteristika jednotlivých dílů sady.....	76
5.4.2	Analýza	77
5.5	Komparace sad učebnic a závěry analýzy.....	85
5.6	Vyhodnocení předpokládaných závěrů	91
6	Pracovní listy	92
6.1	Pracovní list č. 1	94
6.1.1	Metodika k pracovnímu listu č. 1	96
6.2	Pracovní list č. 2	98
6.2.1	Metodika k pracovnímu listu č. 2	100
6.3	Pracovní list č. 3	102
6.3.1	Metodika k pracovnímu listu č. 3	103
6.4	Pracovní list č. 4	105
6.4.1	Metodika k pracovnímu listu č. 4	107
6.5	Pracovní list č. 5	109
6.5.1	Metodika k pracovnímu listu č. 5	110
6.6	Pracovní list č. 6	112
6.6.1	Metodika k pracovnímu listu č. 6	114
6.7	Pracovní list č. 7	115
6.7.1	Metodika k pracovnímu listu č. 7	116
6.8	Pracovní list č. 8	117
6.8.1	Metodika k pracovnímu listu č. 8	118
6.9	Pracovní list č. 9	119
6.9.1	Metodika k pracovnímu listu č. 9	120
6.10	Pracovní list č. 10	122
6.10.1	Metodika k pracovnímu listu č. 10	124
	Závěr	126
	Seznam použitých zdrojů.....	128
	Seznam příloh	134
	Přílohy.....	135

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Příklady frazémů podle sémantické oblasti	41
Tabulka č. 2: Analýza sady učebnic pro 8. ročník, SPN.....	56
Tabulka č. 3: Analýza sady učebnic pro 8. ročník, Alter.....	66
Tabulka č. 4: Analýza sady učebnic pro 8. ročník, Taktik	77
Tabulka č. 5: Frazémy – shrnutí analýzy	86
Tabulka č. 6: Klasifikace frazémů – shrnutí analýzy.....	86
Tabulka č. 7: Cvičení – shrnutí analýzy.....	88
Tabulka č. 8: Cíle výuky ČJ – shrnutí analýzy	90
Tabulka č. 9: Metodika k pracovnímu listu č. 1	96
Tabulka č. 10: Metodika k pracovnímu listu č. 2	100
Tabulka č. 11: Metodika k pracovnímu listu č. 3	103
Tabulka č. 12: Metodika k pracovnímu listu č. 4	107
Tabulka č. 13: Metodika k pracovnímu listu č. 5	110
Tabulka č. 14: Metodika k pracovnímu listu č. 6	114
Tabulka č. 15: Metodika k pracovnímu listu č. 7	116
Tabulka č. 16: Metodika k pracovnímu listu č. 8	118
Tabulka č. 17: Metodika k pracovnímu listu č. 9	120
Tabulka č. 18: Metodika k pracovnímu listu č. 10	124

Seznam použitých zkratk a symbolů

ČJ	český jazyk
LV	literární výchova
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SGS	studentská grantová soutěž
SPU	specifické poruchy učení
SŠ	střední škola
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola

Zkratky použité v přílohách

P	přirovnání klasické
Pr	pranostika
Př	přísluví
Au	rčení, pořekadlo, kolokační frazém autosémantický
K	frazém kulturní
B	binominál
Kv	kvazifrazém, frazém lexikální
Ak	aktualizovaný frazém

Úvod

Škola již po několik staletí hraje klíčovou roli v životě téměř každého člověka: dítě se s touto institucí zpravidla setkává nejpozději ve věku 5 let, kdy povinně nastupuje do předškolního vzdělávání (mateřské školy). Již zde se učí elementárním znalostem a schopnostem a výrazněji se seznamuje s hodnotami a postoji společnosti (zde je nezastupitelný i vliv rodiny). Dítě se od tohoto okamžiku téměř denně řízeně seznamuje s okolním světem a jeho poznávání je usměrňováno; děje se tak i při nástupu k povinné školní docházce, i na 2. stupni základní školy. Zde má učení silnou poznávací funkci: žák sleduje a pozoruje své okolí, dozvídá se o reálném světě nejen z interakce se svými spolužáky, ale také z učebnic a úst svých učitelů. Vybraná témata mají navíc silný výchovný potenciál: jsou to například kapitoly z environmentálních a jiných výchov a toto působení je možno naleznout i přímo ve výuce českého jazyka a literatury – jedním z takových témat je frazeologie.

Frazeologie je důležitou kapitolou ve výuce mateřského jazyka – frazémy jsou totiž nedílnou součástí nejen každodenní komunikace, ale také projevů publicistických, uměleckých i odborných. Právě svou pozoruhodnou stavbou, neobvyklými významy, praktickými důsledky a možnostmi nahlížet na problematiku z mnoha hledisek téma vzbuzuje zájem nejen na akademické půdě. Ačkoli problematice frazeologie byly věnovány četné výzkumy, stále zde nacházíme prostor k bádání: jednak užívání frazémů, stejně jako jiné jazykové jednotky, podléhá dynamice a neustále se proměňuje, jednak existuje málo prací, které by se věnovaly didaktickému zpracování této problematiky v jiném než 7. ročníku.

Ve zmíněném ročníku se frazeologie tradičně probírá, a to často za podpory učebnic. Tyto publikace jsou v mnohém specifické: nejen že jsou pomůckou pro žáky, ale i pro učitele – ti jim mnohdy přičítají úlohu, která až přesahuje záměr, s nímž byly sestaveny: využívají je jako oporu při sestavování osnov a tematických plánů. Učebnice ale mají primárně jiné funkce: řadíme je do stylu učebního, kombinujícího funkce zpravovací a řídicí (Hausenblas, 1972). Josef Maňák (2008, s. 19) spatřuje jejich výjimečný přínos v tom, že „*uvádějí mladou generaci do kultury společnosti, do světa poznání a vlastně do celé složité problematiky lidského bytí*“. Učebnice nabízí jak teorii, modifikovanou vzhledem k věku a úrovni rozumových schopností žáků, tak nejrůznější cvičení; jako doplňkové publikace je možno ve výuce použít nejrůznější cvičebnice či slovníčky určené pro laickou veřejnost (k tematice frazeologie uvádíme např.

Hry s příslovími, hádankami a pranostikami Evy Schneiderové a Marie Hanzové nebo *Malý pranostikář* Kláry Trnkové).

Sedmým ročníkem by se ale téma frazeologie uzavřít nemělo: spirálovitě by se měla látka objevit i ve vyšších třídách a je hodno se zamyslet nad výběrem textů předkládaných žákům: porozumění frazémům lze nacvičit i nepřímou a neintencionálně, a to přirozeným osvojováním z kontextu. K tomu je možno využít čítanky a nejrůznější umělecké texty – některá literární díla (vzpomeňme Jirotkova *Saturnina*, vybrané texty Zdeňka Svěráka a sběratele lidové slovesnosti) jsou na frazeologismy velmi bohatá, a žáci se tak s těmito ustálenými výrazy přirozeně a nenásilně setkávají a osvojují si je: nejprve jejich význam, poté i formu. To jsou první kroky k aktivnímu použití frazémů v komunikaci.

Tato diplomová práce si dala za cíl sledovat, jak se frazémy objevují v učebnicích pro 8. ročník, zda a jak výchovně působí a zda se k jejich výuce využívají metody kognitivní lingvistiky (byť možná neúmyslně), což je přístup v didaktice výuky českého jazyka a literatury relativně mladý. Tato věková kategorie žáků byla vybrána záměrně, protože se jedná o most spojující ročník sedmý, v němž bývá na dané téma kladen větší důraz, a devátý, jenž se tradičně považuje za opakovací, shrnující veškeré učivo 2. stupně ZŠ.

V první, teoretické části práce předkládáme vybrané poznatky z oblasti teorie výchovy, klíčové principy kognitivní lingvistiky a základní frazeologické teze. Jednotlivé kapitoly vždy uvádějí výchozí teoretické vymezení problematiky a představují jejich uplatnění ve výuce českého jazyka a literatury, a to ve všech dílčích složkách: ve výchově jazykové, komunikační a slohové a literární. Závěrečná kapitola první části práce se pak věnuje souvislostem všech tří témat a zmiňuje přínos našeho přístupu.

Druhá, praktická část práce se skládá ze dvou kapitol. V první se věnujeme analýze učebnic od vybraných nakladatelství: SPN, Alteru a Taktiku. Zatímco SPN představuje tradici ve vydání učebních materiálů, Alter vnáší do praxe nové idey. Taktik jsme zvolili jako zástupce nových vydavatelství. Protože výuku českého jazyka a literatury je třeba pojímat komplexně, frazémy analyzujeme jak v učebnicích, tak v pracovních sešitech a čítankách: hodnotíme cvičení, teorii i zahrnuté texty.

Součástí praktické části práce je i návrh doplňujících aktivit, které využívají souvislostí mezi výchovou, kognitivní lingvistikou a frazeologií a postupují podle požadavků *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* a pilířů

výchovy a vzdělávání (UNESCO). Navíc jsme při jejich sestavování vycházeli z vybraných principů moderní didaktiky. Pracovní listy, doplněné o metodické komentáře, nabízí úkoly dlouhodobé i kratší, jež je možno obsáhnout během jedné vyučovací hodiny, a neopomíjejí žádnou složku vzdělávajícího oboru, navíc sledují i mezipředmětové vztahy. Aktivity tak mohou být nejenom zajímavým zpestřením pro žáky, ale také inspirativním podnětem pro učitele českého jazyka a literatury.

Během vypracovávání rešerše a při vlastním zpracovávání tématu jsme usoudili, že bude vhodnější a přínosnější směřovat lehce odlišným směrem, než jsme si předsevzali při zadávání diplomové práce: rozhodli jsme více využít kognitivního přístupu k jazyku, protože jsme se nadchli naší doplňující činností v rámci studentské grantové soutěže (téma ani náplň projektu se ale neshoduje s námětem absolventské práce) a chtěli jsme se věnovat kognitivnímu tématu i v kvalifikační práci, navíc jsme pouhé výchovné působení v hodinách českého jazyka a literatury shledali jako příliš obšírné téma. Orientací na kognitivní lingvistiku, která vede k naplnění výchovných a vzdělávacích cílů, což názorně ilustruje problematika frazeologie, jsme si vytyčili konkrétnější cíl, kterého bylo s to zdárně a přínosně dosáhnout.

Teoretická část

Cílem teoretické části je představit **spojnice mezi výchovnými cíli výuky mateřského jazyka, orientací na kognitivní přístup k jazyku a frazeologií** jako lingvistickou disciplínou, která má kognitivní a současně výchovný potenciál. Zmiňované souvislosti sledujeme v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ (ve všech třech dílčích složkách: výchově jazykové, komunikační a slohové, literární). Nejprve se věnujeme jednotlivým přístupům odděleně: vymezíme základní teze a pojmy, typické charakteristiky a funkce sledovaných jevů, v případě výchovy stručně připomínáme i historické pojetí a vybrané přístupy. Všechny tři oblasti zasazujeme do kontextu hodin českého jazyka, zdůvodňujeme jejich význam pro výuku a poukazujeme na jejich přínos.

Ač se oblastem věnujeme detailně jednotlivě, nezapomínáme v každé kapitole stručně načrtnout i jejich souvislosti. Zevrubně se samotné souvztažnosti věnujeme v závěrečné kapitole teoretické části práce: zejména se snažíme poukázat na přínosy navrhovaného přístupu, který bude konkrétně prezentován ve druhé, praktické části této práce.

1 Výchovné působení ve výuce českého jazyka

Eva Hájková (2011, s. 13) vyjmenovává tři hlavní oblasti, kterými se dnešní didaktika českého jazyka musí zabývat:

- 1) rozvoj komunikační kompetence žáků a čtenářské gramotnosti,
- 2) využití informačních technologií ve výuce,
- 3) edukace žáků-cizinců v běžné české škole.

Zmíněné problémy jsou sdíleny i dalšími oborovými didaktikami a je na místě připomenout téma, které bývá opomíjeno, ale jež zůstává společné a důležité i nadále: **výchova**. Už v prvním odstavci školského zákona se rovnocenně zmiňují vzdělávání a výchova a běžně mluvíme o výchovně-vzdělávacím procesu. Že je tato složka nedílnou součástí školního vyučování, potvrzuje i *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále RVP ZV; 2016, s. 8), a to už při úvodním definování pojetí základního vzdělávání: to „*navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině*“. Druhý stupeň je dále chápán jako prostředí pomáhající „*žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových **hodnot a postojů, které vedou***

k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie“ (RVP ZV, 2016, s. 8). Výchovné směřování se také objevuje v obecných cílech základního vzdělávání a je i součástí klíčových kompetencí, jež tvoří podstatu základního vzdělávání.

1.1 Výchova

Výchovu lze definovat mnohými způsoby, my se ale přikláníme k následujícímu vymezení: je to „*soustavný, systematický a vědomě řízený proces, v němž si lidský jedinec osvojuje dovednosti, znalosti, hodnoty a postoje, které mu umožňují funkční zapojení do občanské společnosti*“ (Jedlička, 2016, s. 10).

Je vhodné připomenout, že se výchova musí vyrovnávat se svým vztahem ke vzdělávání. Zatímco tradice anglická a francouzská, potažmo západní, spojuje oba výrazy pro jejich styčné body pod jeden termín **edukace**, české a německé prostředí tyto pojmy odděluje a odlišuje (Pelcová a Semrádová, 2014): vzděláváním rozumíme proces, během něhož dochází k záměrnému osvojování si poznatků, vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot; vzdělání je pak jeho výsledkem. Tato definice se blíží vymezení výchovy, jak jsme ji popsali na začátku kapitoly; oba procesy sice připravují člověka na jeho roli ve společnosti, ale v případě vzdělávání jsou klíčové poznatky a vědomosti o světě.

Oblasti výchovy se věnuje **teorie výchovy** (hedegetika), tedy jedna ze „*základních pedagogických disciplín, která se zabývá cíli, podmínkami, metodami, formami a hodnocením výsledků řízené socializace*“ (Jedlička, 2014, s. 109). Součástí tohoto oboru je i reflexe vývoje teorie a pojetí výchovy.

1.1.1 Stručný přehled vývoje pojetí výchovy

Vydeme-li z definice výchovy, musíme počátek jejího působení hledat už v době, kdy člověk začal tvořit společenství. Strouhal (2013) pak podle dalších myslitelů spojuje vznik teorie výchovy s počátkem filozofie. V této kapitole není naším cílem detailně komentovat celý vývoj výchovy jako pedagogické disciplíny, ale stručně zmínit pouze některé teze, které považujeme za klíčové vzhledem k cíli této práce.

Již u **Platóna** nacházíme myšlenku o člověku a jeho **životním smyslu**. Strouhal (2013, s. 17) připomíná Platónovu ideu výchovy jako „*[věci] hledání, otevírání se tomu, co nemáme v moci*“, jedná se tedy o „*proces celoživotní reflexe o smyslu a učení našeho života*“. Smysluplnost ve výchovně-vzdělávacím procesu je přitom jedním z klíčových

faktorů, které během vyučování musíme reflektovat: působí pozitivně na uchovávání informací v dlouhodobé paměti a zejména podporuje ochotu vzdělávat se „tady a teď“ i nadále v životě.

Na přechodu mezi středověkem a novověkem se setkáváme s velkým jménem **Jana Ámose Komenského**; ten prosazoval pansofickou myšlenku – věřil, že učit se mají **všichni** (chlapci i dívky, bez sociálních rozdílů, bez rozdílu v náboženském vyznání), **všemu** (podstatnému) a **všestranně** (Kasper, Kasperová, 2008). Rádi bychom zde vyzdvihli myšlenku vzdělávání všech, která k dnešnímu dni dosáhla inkluzivní úrovně: podporujeme vzdělávání všech žáků společně a stanovení rovných příležitostí; prostředí, v němž se setkávají žáci z různého prostředí a s odlišnými vzdělávacími potřebami, napomáhá k toleranci a spolupráci.

Závěrem zmiňujeme ideu **Johna Locka**: cílem výchovy má být spokojený a šťastný život dítěte (Kasper, Kasperová, 2008), proto je důležité při výuce akceptovat osobnost dítěte a přistupovat k němu individuálně. Pohledem kognitivní lingvistiky je pak záhodno sledovat, jak žák smýšlí o světě, jak vnímá svou roli v něm, a v případě potřeby intervenovat, aby dítě směřovalo k úspěšnému životu.

1.1.2 Současné pojetí výchovy

Pojetí výchovy, její místo ve společnosti a náplň **se mění** i v současnosti. Důkazem mohou být výsledky projektu Jasni Pacovské (2018), který sledoval jazykový obraz výchovy. Na základě excerptce korpusových dat z archivu mluvených pořadů Českého rozhlasu z let 1970 a 2015 lze spatřit vývoj sémantických aspektů. Zatímco dříve byla výchova spojována zejména s (komunistickou) ideologií nebo byla reflektována pouze jako součást pedagogiky, v druhé dekádě 21. století je nahlížena z mnoha hledisek. Recipienti výzkumu si uvědomují, jak k výchově přispívá vliv konkrétního oboru, rodiny, nahlíží na způsob výchovy a reflektují i výchovu zvířete.

Pokud se chceme ptát, kam současná výchova směřuje a co žádá jak po vychovateli, tak po jeho svěřenci, musíme si uvědomit, **jaká je dnešní společnost** a jaké jsou její hodnoty. Proměnám society se obsáhle věnoval Jiří Pelikán ve své publikaci *Hledání těžiště výchovy* (2007), přičemž stejné myšlenky se objevily už u Jitky Lorenzové ve stati *Společnost – škola – učitel a hodnotové orientace současnosti* (1999).

Protože je Česká republika součástí Evropské unie a dalších mezinárodních organizací a styk se zahraničím se děje každodenně, musíme se ptát nejen po proměnách společnosti české, ale také světové. Jiří Pelikán (2007) upozorňuje na **upřednostňování**

výkonu nad kvalitou a **úspěchu** nad morálkou, dále na **nárůst poznatků** v jednotlivých oborech, **vliv médií**, zhoršení **ekologické situace**, výkyvy v trvalých hodnotách a na dezintegraci osobnosti. Lorenzová (1999) ještě poukázala na nebezpečí globální společnosti: ta totiž začíná přehlížet jednotlivce a individualita se vytrácí – člověk samotný přestává mít možnost přispět a může být lehce nahrazen někým jiným. Naopak pluralitní společnost, která umožňuje mnohost názorů, individualitu oceňuje (a tento potenciál reflektuje kognitivní lingvistika).

Tyto změny byly silně pociťovány již v průběhu 90. let minulého století a za podpory řady výzkumů, doporučení a úmluv (např. *Prohlášení ze Salamanky*, UNESCO, 1994; *Učení je skryté bohatství*, UNESCO, 1996; *Zelená kniha*, MŠMT, 1999; *Bílá kniha*, MŠMT, 2001) vyústily v nový školský zákon (č. 561/2004 Sb.), který uložil školám povinnost vypracovat vlastní školní vzdělávací program (ŠVP) podle RVP ZV. V těchto dokumentech jsou uloženy **hodnoty výchovy** (jak je společnost dnes cítí), které jsou obecně stanoveny v **cílech základního vzdělávání** (výběr):

- *„vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám,*
- *učit je žít společně s ostatními lidmi“* (RVP ZV, 2016, s. 8–9).

Ze zmíněných cílů je patrný vliv myšlenky 4 pilířů (*Vzdělávání pro 21. století*, UNESCO). Můžeme tvrdit, že se dnešní společnost orientuje na sebe samu: skrze jednotlivce a jeho individualitu podporuje komunikaci a kooperaci celých skupin i sebe samotné. Nutnost spolupráce připomíná i Lorenzová (1999, s. 40): *„Člověk, který žije ve společnosti..., musí dnes... hledat možnosti svého sebeuskutečnění v dialogu,*

v partnerské spolupráci, kooperaci.“ Na témže místě autorka rovněž zdůrazňuje toleranci, chápavost a citlivost i vůči dalším lidem, skupinám až kulturám.

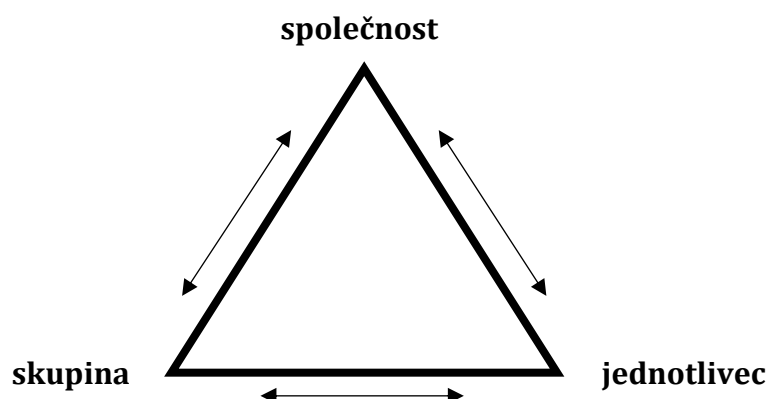


Schéma č. 1: Vliv jednotlivce, skupiny a společnosti

Lorenzová (1999) sice navrhla hodnoty, na něž by se měla společnost orientovat, už na konci minulého století, přesto je ale stále pokládáme za aktuální. Žáci by podle ní měli být také vedeni k tomu, aby byli schopni hodnoty hierarchizovat (tedy laicky, stanovit si priority), byli otevřeni vůči přijetí nových postojů společnosti (tedy být tolerantní) a také se na jejich utváření podíleli. Každý jedinec by měl „*umět ocenit tradici*“ (Lorenzová, 1999, s. 50), což komentuje jak kognitivní lingvistika, tak frazeologie. Autorka pak vyjmenovává jednotlivé hodnotové oblasti: hodnoty sociálního soužití, lidského života a míru (které jsou v dnešní době imigračních vln více než aktuální a potřebné), h. světonázorové a náboženské, h. rozvoje demokratické občanské společnosti, h. vzdělanosti a kulturní tradice a h. profesionality (zejména profesní zodpovědnosti).

1.1.3 Průřezová témata

V souvislosti s RVP ZV (2016) se v současnosti také hovoří o tzv. **průřezových tématech**, což jsou soudobé otázky a oblasti, jimiž se zabývá dnešní společnost a pokládá je za podstatné. Stala se tak závaznou součástí základního vzdělávání a jejich působením se má rozvíjet žákova osobnost. Nejedná se tedy primárně o nauková, poznatková témata, ale o výchovné působení na žákovu individualitu, jeho hodnoty a postoje. V RVP ZV (2016, s. 124) se přímo uvádí, že „*průřezová témata obsahují silný výchovný aspekt a napomáhají osobnostnímu a charakterovému rozvoji žáků, vytvářejí prostor pro utváření jejich postojů a hodnotového systému. Proto bude i*

při výuce... kladen důraz především na kultivaci jejich postojů a hodnotových orientací“.

Už z pojmenování vyplývá, že zde nehovoříme o samostatných předmětech, ale spíše o okruzích, jež se implementují do již stanovených vzdělávacích oblastí.

Pro úplnost zde připomínáme některá vybraná průřezová témata, včetně jejich dílčích částí, neboť právě ta budou zahrnuta v praktické části práce:

- osobnostní a sociální výchova (např. rozvoj schopností poznávání, sebepoznání a sebepojetí, kreativita, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, hodnoty, postoje, praktická etika),
- výchova demokratického občana (např. Evropa a svět nás zajímá),
- multikulturní výchova (např. kulturní diference, lidské vztahy),
- environmentální výchova (lidské aktivity a problémy životního prostředí, vztah člověka k prostředí),
- mediální výchova (např. kritické čtení a vnímání mediálních sdělení; RVP ZV, 2016, s. 127–139).

1.2 Výchova ve výuce českého jazyka a literatury

Výchovného potenciálu školy, tedy nejen pedagogických aktivit během vyučovací jednotky, by si měli být vědomi všichni učitelé. Na češtináře často bývá v tomto ohledu kladen nadměrný tlak: nejen že se s výchovnou složkou ve výuce českého jazyka počítá už v RVP ZV, ale bývá jim uloženo i naplňování některých průřezových témat (bez podpory v rámci jiných předmětů). Navíc mívají s žáky nejvíce hodin týdně a často jsou také třídními učiteli, což přináší další výchovné (a administrativní) povinnosti.

Výchovné působení je ve výuce českého jazyka a literatury akcentováno už v RVP ZV. V charakteristice tohoto vzdělávacího oboru nalézáme, že užívání češtiny v jejích obou základních formách (tj. psané i mluvené) vede žáky k poznání a porozumění společensko-kulturního vývoje společnosti (RVP ZV, 2016). Dále: *„Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama“* (RVP ZV, 2016, s. 17). V témže dokumentu nalézáme další výchovné cíle této vzdělávací oblasti: jazyková výuka, zejména hodiny mateřštiny, má přispívat k *„pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa*

a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství“ (s. 17); dále rozvíjet kladný vztah k mateřtině, podpořit osvojení komunikačních pravidel a kompetencí atd. Prostřednictvím českého, tedy rodného jazyka, se obohacuje kulturně jedinec sám, a v důsledku i celá společnost.

Nyní vysvětlíme a okomentujeme naše druhé tvrzení: **výhradně učitelům českého jazyka**, a ne ostatním vyučujícím, **často bývá ukládána realizace vybraných průřezových témat**. Je správné a žádoucí, když jejich obsahy prostupují napříč vyučovanými předměty, posiluje se tak transdisciplinární charakter vyučování a žáci se učí propojovat jednotlivé poznatky a znalosti. Nezapomíná se ale trochu na to, proč se tato témata nazývají průřezová? Tomáš Feřtek, odborný konzultant informačního centra o vzdělávání EDUin, tvrdí: *„U mediální výchovy je to často tak, že ji dostane na starost češtinář, což ale vůbec nemusí být člověk s mediální kompetencí. (...) Pokud to škola nechá jen na jednom osvěceném češtináři, dobrých výsledků dosahuje velmi zřídka“* (in Polanská, 2018).

Přesto všechno bychom rádi vyjádřili **podporu výchovné orientaci** ve výuce českého jazyka a literatury. Opět se zde dostáváme k jejímu pojetí v současnosti. I když nabývání poznatků a zkušeností v jednotlivých oborech vede k úzkým specializacím, měli bychom se oprostít od encyklopedismu, k němuž se kvůli množství nových informací často inklinuje. Jak jsme již zmiňovali, dnes se prosazuje vzdělávání v duchu 4 pilířů: učit se poznávat, učit se jednat, učit se být a učit se žít společně. Škola by tedy měla vést *„k přemýšlení, setkávání a hledání“* (Pacovská, 2012, s. 30).

Mateřský jazyk má ve struktuře vzdělávání jedinečné místo: jako první totiž zprostředkovává žákovi spojení s kulturou, socializuje jej a *„jeho prostřednictvím se vytváří... poznatková, citová, volní struktura“* (Návrh učebních osnov obecné školy, 1995, s. 194).

1.2.1 Jazyková výchova

V jazykové složce se může **výchovný potenciál** objevit **explicitně** vyjádřený v textech, se kterými žáci pracují během poznávání a osvojování si nejrůznějších jazykových jevů a také během porozumění těmto jevům. Nakolik o tomto obsahu budou uvažovat, záleží na učiteli: podnítlí své svěřence k zamyšlení, upozorní je na obsah jazykového cvičení? Bystří a zvědaví žáci by snad impuls nepotřebovali, ale někdy je žádoucí, aby měli možnost s někým sdělení prodiskutovat; bude se tedy učitel zajímat o to, jakým způsobem žáci uvažují?

Implicitně bývá výchovný potenciál uložen v samotných lexikálních významech slov; žáci poznávají **sémantické rozdíly** mezi výrazy s expresivním příznakem kladným i záporným (srov. augmentativa a deminutiva). V hodinách českého jazyka si žáci také rozšiřují slovní zásobu, a to rovněž o frazeologismy. Zejména **lidové frazémy** působí výchovně, protože v sobě konzervují zkušenosti, doporučení, hodnoty a postoje generací předchozích, a v případě frazémů aktualizovaných, i současných.

Další jev, který v sobě zachovává smýšlení určitého společenství, je **jazykový stereotyp**; ten může dále ovlivňovat žákovo chování: „*stereotypy tím, jak se odrážejí v našem jednání, v postojích, často ovlivňují naše vnímání lidí, s nimiž se setkáváme*“ (Pacovská, 2011, s. 67).

1.2.2 Komunikační a slohová výchova

Nácvik komunikačních dovedností a schopností se dnes ve vzdělávání považuje za klíčový; ukazují na to již zmíněné Delorsovy pilíře i název samotné složky vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura*: komunikační a slohová výchova. Ač je komunikace pojmem nadřazeným a vyjadřuje širší rozsah, zahrnující i sloh, obě výchovy jsou zatím v názvosloví postaveny rovnocenně vedle sebe, a to vlivem tradice: dříve bylo akcentováno pouze slohové vyučování.

Nejen že komunikační dovednosti předurčují žáka ve škole prostřednictvím hodnocení v ostatních školních předmětech, ale dítě jimi také rozvíjí své intelektové a **kognitivní** schopnosti, osvojuje si nové informace a využije je i ve své budoucnosti při začleňování se do rodinných a dalších mezilidských vztahů, pracovních úvazků a společnosti obecně (*Návrh učebních osnov obecné školy*, 1995, s. 195).

V témže zdroji čteme, že komunikační výchova žáky učí spolupráci, respektu, toleranci (učit se žít společně, učit se jednat), seberegulaci (učit se být) a **vhodnému vyslovování** svých názorů, **postojů, hodnot** a emocí. Skrze naslouchání druhým se seznamují se světem, jeho podstatou a pravidly (učit se poznávat).

Všemu zmíněnému napomáhá i výchova slohová, která žáky učí přemýšlení, zvažování a tříbení idejí i stylu. Vybranými tématy slohových cvičení se mohou formovat i žákovské postoje a hodnoty.

1.2.3 Literární výchova

Literatura v sobě skrývá velký výchovný potenciál, který může učitel v hodinách rozvíjet. Při práci s uměleckými texty se nabízí spousta možností, jak na

žáky výchovně působit, protože samotná díla rozkrývají nejrůznější morální a jiné situace vhodné k zamyšlení. V RVP ZV (2016, s. 16) stojí, že zde „žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život“.

Při práci s literárním textem žák vnímá dílo jedinečným způsobem, prožívá ho a možná se s ním i ztotožňuje, nebo naopak vůči němu zaujímá kritický až odmítavý postoj. Tím vším se rozvíjí žákovo emociální a estetické vnímání (RVP ZV, 2016) a je žádoucí zde využít metody **pedagogického dialogu**, při němž učitel pomůže dítěti zpracovat pocity, a docílit tak pozitivního působení na žákovu osobnost. Cílem zmíněného dialogu není hodnotit, co se žák naučil, nýbrž orientovat se na míru „*hodnot, etických postojů a emociální zralosti*“ (Pacovská, 2017, s. 16).

Aby došlo k podpoře výchovy v hodinách literatury, je podstatné předložit žákům **texty**, „*kteří tematizují etické postoje, popisují mezilidské vztahy, podstatu lásky a přátelství*“ (Pacovská, Burdová, Eršilová, 2018; v tisku). Učitel se smí uchýlit k vlastnímu výběru, inspirovat se literárním kánonem nebo nechat volbu na používané čítance (analýze učebnic se věnujeme v praktické části této práce).

1.3 Výchova a kognitivní lingvistika

Projekt *Jazykové stereotypy z prostředí školy pohledem kognitivní lingvistiky* (od 2016) pod záštitou KCL FP TUL ukázal, které konotace se s výrazem *výchova* nejčastěji pojí, a to z pohledu společnosti i žáků 2. stupně ZŠ. **Kognitivní lingvistika** totiž nabízí interpretace jazykových výrazů a může sledovat i konotační posuny v jejich vnímání. Obraz výchovy pojímaný společností jsme už komentovali, a tak na tomto místě pouze připomene perspektivu žáků. Ti reflektovali cíl výchovy, uvědomovali si, že jde o interakci, a spojovali si ji s rodinou a konkrétními učebními předměty; aspekty týkající se školy se také vyskytovaly často, ale byly překonány domácím působením (Pacovská, Burdová, Eršilová, 2018; v tisku).

Právě to, jak žáci realitu (tedy nejen výchovu) vnímají, prožívají a zrcadlí ve svém jednání a vyjadřování, pomáhá učitelům nazírat, kterým směrem by měli výchovu směřovat a na co se soustředit.

Výchova, jak ji pojímá Gadamer (podle Pelcová a Semrádová, 2014), se usouvztažňuje se zaměřením kognitivní lingvistiky. Vedle atributů, jako je lidská činnost nebo vytváření prostoru, je výchově prisuzováno i „zabydlování se ve světě“, a to nejen fyzické, ale i psychické. Kromě tělesného prožívání (vlastní pohyb a jeho

význam) je to učení se extralingválním jazykovým prostředkům a zejména mateřské řeči. Jedná se tedy o **zabydlení se** v těle, světě a **v jazyce**. Právě zde podle Pelcové a Semrádové (2014) dochází k propojení s kognitivní lingvistikou: ta se zabývá **jazykovým obrazem světa** a vysvětluje tímto fenoménem, jak určitá společnost nebo i jedinec vnímá určitý výsek reality. Více se tomuto jevu budeme věnovat v následující kapitole.

Výchovným aspektům kognitivní lingvistiky a její pedagogické aplikaci ve výuce mateřského jazyka se věnuje pozornost zejména v americkém prostředí a v posledních desetiletích se jimi zabývá také slovenská praxe a teorie (např. Klimovič, 2016; Liptáková et al, 2011; Vužňáková, 2012), nově i didaktika česká. Pacovská (2012, s. 29) také podotýká, že se sledují přesahy kognitivních směrů „*směrem k utváření sociálních vazeb a etických postojů*“.

2 Kognitivní lingvistika

Kognitivní lingvistika je lingvistickým přístupem k jazyku relativně mladým: *Nový encyklopedický slovník češtiny* (2017) ji datuje k 80. letům 20. století. Už atribut *kognitivní* poukazuje na provázání jazykovědného přístupu s poznávacími procesy. Jak je v úvodu publikace *Co na srdci, to na jazyku* (2005) vysvětleno, zmíněný postoj se orientuje na způsob **projekce našeho myšlení do jazyka**: v něm se zrcadlí, jak jednotlivým jevům rozumíme, jak je hodnotíme a jak k nim přistupujeme. V podobě našeho vyjádření se tedy reflektuje naše pojetí reality, a to je ovlivněno zejména sociálně a kulturně.

Irena Vaňková et al. (2005, s. 21) zdůrazňují, že „*jazyk je součástí poznávání a poznání (cognition), podílí se na tom, jak světu rozumíme, jak ho kategorizujeme, jaký obraz světa si vytváříme a jak ho předáváme dál*“. Vycházejíce z této citace a dříve uvedeného, **definujeme** kognitivní lingvistiku jako jazykovědný směr, který se orientuje sémanticky a studuje jazyk a jeho užívání v souvislosti se způsobem, jímž vnímáme, interpretujeme a posuzujeme svět a rozlišné jevy v něm. Monika Schwarzová (2009, s. 5) rozumí kognitivní lingvistikou součást „*kognitivní věd[y], která se zabývá popisem a vysvětlováním mentálních struktur a procesů lidského jazyka*“; hovoří tedy o „*interakc[i] mezi reprezentací a zpracováním jazykových znalostí*“.

V kognitivní lingvistice lze sledovat dva výrazné proudy myšlení: americkou a polskou praxi. **Americký přístup** (např. Lakoff, Johnson) se zaměřuje na **odraz**

kognitivních procesů v jazyce, a využívá tudíž poznatky z psycholingvistiky a neurolingvistiky. Tomuto pojetí odpovídá zejména již zmíněná definice od Schwarzové. **Polská tradice** (např. Bartmiński, Tokarski) se vyvíjela nezávisle, věnuje navíc pozornost **jazykovému obrazu světa a konotacím** a spojuje jazykovědu s etnolingvistikou, antropolingvistikou a kulturní lingvistikou (Vaňková et al., 2005). Z toho jasně vyplývá, že se jedná o blízké spojení jazyka a kultury, a proto mluvíme o disciplíně transdisciplinární.

V této práci budeme postupovat zejména v duchu polské tradice, protože k ní jednak máme (lingvisticky) blízko, jednak je inspirativní pro didaktiku mateřského jazyka (např. smýšlení o metaforách a jejich užívání, rozšiřování slovní zásoby řetězením konotací, kritické posuzování významu atd.; didakticky přínosná je ovšem i tradice americká). Nyní okomentujeme dílčí pojmy kognitivní lingvistiky, které mají význam nejen z pohledu frazeologie, kterou se zabýváme v následujícím oddíle, ale také z pohledu didaktického. Těmito termíny jsou **antropocentrismus, jazykový obraz světa, kategorizace, metafora a stereotypy**.

Antropocentrismus

Antropocentrismus, jak už řecký původní výraz *anthrōpos*, ‚člověk‘, naznačuje, znamená **výlučné postavení člověka** v nějakém středu. Kognitivní lingvistika toto centrum vidí **v jazyce** a tvrdí, že řeč je ovlivněna perspektivou člověka: ten hodnotí kontext a pojmenovává jevy ze svého pohledu, a tak běžně nalzáme kupříkladu metaforické označení míry podle částí těla (*loket, stopa, hrst*) a tělo se také stává častým tematickým prvkem ve **frazeologii**, například *stát po boku, dělat na někoho dlouhý nos* (Vaňková et al., 2005).

Vaňková et al. (2005) připomíná, že lidské vnímání neovlivňuje pouze lexikum, ale také gramatické kategorie (výjimečné postavení, a tedy i deklinace číslovek *jedna, dvě, pět* odráží jednoho jedince, párové orgány, pět prstů na ruce atd.).

Týž kolektiv autorů (2005, s. 61–64) také vyjmenovává významové kategorie, v nichž se antropocentrismus uplatňuje: kvantita a vzdálenosti (*hrst zrní, deset kroků daleko*), hodnocení (opozice člověk–zvíře), prostorová orientace (*stát někomu za zadkem, být někomu v patách*), směr (*jít za nose*) a čas (*mít něco před/za sebou*). Z uvedených příkladů vyplývá, že „významy jsou *de facto* lidskými výtvoři [a] fungují... vždy v relaci k lidským parametrům“ (Vaňková, 2007, s. 56–57).

S antropocentrismem se pojí i **personifikace**: předmětům jsou přiřčeny typicky lidské vlastnosti, projevy a děje.

Jazykový obraz světa

Tento centrální pojem polské kognitivní lingvistiky není jednoduché vyložit jedinou definicí, přesto se však pokusíme shrnout jeho nejvýraznější aspekty a navrhnout velmi stručné vymezení.

Jazykový obraz světa je úzce spojen s antropocentrismem, protože je v něm opět vyjádřena **lidská perspektiva**, vnímání a myšlení, ale tyto aspekty se tentokrát orientují směrem ke **světu** a jeho **interpretaci**. Pacovská (2012, s. 42) připomíná kulturní a etnickou podmíněnost: „*jazykový obraz světa je specificky strukturován v závislosti na mateřském jazyce*“; rodilí mluvčí různých jazyků tedy budou v komunikaci vykazovat odlišnou percepci reality. Tyto interpretace se mohou v jazyce fixovat (lexémy, **frazémy**, části uměleckých textů...), nebo zůstávají vyjádřeny jednorázově (Vaňková, 2007).

Kognitivní lingvisté sice užívají rozdílných vyjádření, ale v podstatě hovoří o témže: „*interpretace skutečnosti a soudy o světě* (Bartmiński), *percepce a konceptualizace světa* (Grzegorzczkova), *typické způsoby vidění jednotlivých součástí světa*“ (Tokarski, podle Vaňková et al., 2005).

Mezi klíčové aspekty jazykového obrazu světa, jak je chápe Vaňková et al. (2005), patří **heterogenost** (tedy vrstevnatost stylová, dialektální, sociální: odlišujeme například obraz světa nabízený diskursem odborným, nářečním a slangovým), **subjektivní orientace**, **dynamičnost** (tedy proměnlivost interpretací), **výběrovost** (některé prvky reality získávají větší pozornost než jiné), **axiologičnost** (hodnocení, přičemž člověk sebe a lidské považuje za to nejčennější), **kontextuálnost** (věcný, pragmatický vztah ke světu) a **transcendentnost** (jazyk překračující své hranice, reflektující sám sebe).

Kategorizace

Kategorizace je pojem známý zejména z psychologie a jeho vymezení se do jisté míry shoduje s kognitivním. Jedná se o psychický proces, kdy člověk jednotliviny uspořádává podle některého výrazného rysu či funkce do určitých skupin. Realitu, tedy svět, díky tomuto postupu nehodnotíme jako chaotickou, ale organizovanou, a tudíž zde musíme očekávat **implikovanou interpretaci** skutečnosti (Vaňková et al., 2005).

Kognitivní kategorizace se opírá o **stereotyp**, tedy o určitého zástupce každé kategorie, s nímž je posuzovaný pojem komparován; vykazují-li oba jevy shodné znaky, dojde k přiřazení objektu do stejné skupiny.

Ve **frazeologii** je možno kategorizace spatřovat v **přírovnáních**, kdy dochází k připodobnění úkazu k určitému předmětu.

Metafora

Jak Lakoff a Johnson (2002) připomínají, **metafora** není pouze záležitostí jazyka obrazného, básnického, ale nýbrž součástí každodenní komunikace; objevuje se jak v jazyce, tak i v lidském myšlení a konání.

Pojmy, jimiž se dorozumíváme a uvažujeme, jsou často metaforické: jejich význam chápeme na základě pojmenování jiného a **sémantický přenos** probíhá díky vnější podobnosti obou jevů. Vedle toho **metonymie** je druh obrazného pojmenování, které je založeno na podobnosti vnitřní. Oba typy mohou být ustálené (a zde se často promítají ve frazeologii, např. *Ty seš ale janek!*), nebo aktualizované, tedy nové. Tyto obraznosti umožňují nejen mluvit o konkrétních věcech neobvykle, expresivně a poutavě, ale také dovolují formovat abstrakta.

Kognitivní lingvisté ale uvažují o konceptuálním pojetí metafory a považují její **mentální aspekt** za klíčový, protože odráží způsob lidského uvažování a interpretaci reality (Vaňková et al., 2005).

Vedle průhledných metafor typu *zákusek střecha* pak stojí obrazná pojmenování, v nichž se musí odkrýt určitý systém smýšlení, aby byla interpretovatelná. Jako příklady poslouží spojení *být na vrcholu své kariéry* a *spodina společnosti*; z nich vyplývá, že *nahoře* vykazuje pozitivní hodnocení, kdežto *dole* je posuzováno negativně.

Lakoff a Johnson (2002) pak rozdělují metafory na ontologické, orientační a strukturní. **Ontologické metafory** pojímají lidské zkušenosti jako objekty/entity a substance/látky, což umožňuje zacházet s nimi jako s jevy konkrétními: lze na ně odkazovat, třídit je a kvantifikovat, například *je zapotřebí velké množství trpělivosti* (Lakoff, Johnson, 2002, s. 39). **Orientační metafory** „vycházejí z tělesné a kulturní zkušenosti člověka s orientací v prostoru a organizují celé systémy pojmů“ (Vaňková et al., 2005, s. 102), přičemž se zde staví do opozic prostorové dvojice, například *nahoře–dole*, *blízko–daleko* (*vstát z mrtvých* vs. *upadnout do mdlob*). **Strukturní metafory** pomáhají rozumět jednomu pojmu na základě pojmu druhého: jeho výrazný aspekt se stává podstatným (např. *hodnota – ztrácet něčím čas, věnovat něčemu čas*).

Stereotypy

Lippmann (podle Vaňková et al., 2005, s. 84) **kognitivní stereotyp** chápe jako „schematický a jednostranný obraz nějaké věci či jevu v lidském vědomí, vznikající díky zprostředkované, tradované zkušenosti a osvojený většinou dříve, než člověk daný jev sám osobně pozná“. Význam předmětu je tedy ustálen, a to i v jazyce: výraz je generalizován a nese si s sebou určité konotace, které jsou společenstvím sdíleny (naproti tomu si ale jedinec jev spojuje také i se svými osobními asociacemi).

Vedle pojmu stereotyp se užívá i termín **prototyp**. Oba výrazy se mnohdy užívají synonymně, často se ale prototyp zmiňuje v souvislosti se subjektivní orientací jedince: vyjadřuje jeho hodnocení a emocionalitu (Vaňková et al., 2005).

Ve **frazeologii** se pak projevují jak generalizované stereotypy (*pít jako Dán*), tak subjektivně hodnocené prototypy (aktualizované přirovnání *být chytrý jako...*).

2.1 Kognitivní lingvistika ve výuce českého jazyka

Jasňa Pacovská se věnuje aplikaci kognitivního přístupu k jazyku v hodinách českého jazyka a ve své publikaci *K hlubinám studákovy duše* (2012, s. 41) zmiňuje cíle takového pojetí výuky: „...měla by je [studenty] vést k většímu zájmu o studium slovních významů, frazeologie aj.; v nejobecnější rovině k přemýšlení o různých aspektech vazeb mezi jazykem a životem naší společnosti“. Zde bychom rádi zdůraznili, že žáky je třeba uvést do **frazeologie**, protože pochopení jejích jednotek objasňuje nejen mnohé o mateřském jazyce, ale také nese výchovný charakter, z kterého mohou učitel i jeho žáci čerpat a nechat se jím inspirovat. V neposlední řadě je toto porozumění často klíčové pro úspěšnou komunikaci. Vaňková et al. (2005) rovněž připomínají kulturní hodnoty, které jsou uloženy v jazykovém obrazu světa a výchovné možnosti se znovu otevírají skrze subjektivní generalizace, které jazykový obraz světa nabízí.

2.1.1 Přínos začlenění kognitivní lingvistiky do výuky českého jazyka

V českém prostředí se drží tradice strukturního přístupu k jazyku s akcentem na funkci (nedávno se ale začal zdůrazňovat i přístup komunikačně pragmatický). Žákům je prezentována soustava češtiny a učí se jak struktuře teoretické (např. rozdělení slov na jednotlivé druhy a dále podle jejich konkrétní funkce do jednotlivých dílčích složek; srov. slovo ohebné – zájmeno – zájmeno ukazovací). Jazykové jevy jsou tedy

pojímány z hlediska jejich základních, ověřitelných rysů, kterými je možno určitý jev odlišit od ostatních (Pacovská, 2012).

Kognitivní pohled na jazykové jevy nabízí ale i další perspektivu. Protože se při tomto přístupu zaměřujeme na konotační složky, odhalujeme tak v jazykových jevech **přidané hodnoty** (emoce, zkušenosti, domněnky, předsudky aj.). Pomůžeme-li žákům tyto kvality nahlédnout, docílíme tím jejich rozvoje: žáci se mohou stát **vnímavějšími k okolnímu světu** a zejména k obsahu sdělení ať už psaných, nebo mluvených textů. Toto považujeme za klíčové vzhledem k charakteristice dnešního světa, v němž se člověk musí denně vyrovnávat s velkým množstvím nových zpráv a poznatků a musí třídit informace podle jejich závažnosti, pravdivosti i osobní zainteresovanosti.

Brabcová a Kraus (1996) také vyzdvihují přínos kognitivní lingvistiky ve výuce pro **zvýšení motivace žáků**, což se zdá jako významný klad vzhledem k tomu, že český jazyk patří mezi méně oblíbené předměty ve školním vyučování, přičemž jeho neoblíbenost koreluje s vnímanou obtížností předmětu; i přesto si ale žáci uvědomují jeho význam (Pavelková, 2013). Výuka jazyků ovlivňuje porozumění reálnému světu a jeho poznávání. Právě kognitivní lingvistika sleduje provázanost jazykových a poznávacích procesů a „*podněcuje v žácích zájem o jazyk jako prostředek, který umožňuje porozumění mezi lidmi i poznávání světa, v němž žijeme*“ (Pacovská, 2012, s. 174).

Další výrazný přínos, na nějž Pacovská (2011, s. 62) poukazuje, spatřujeme v oblasti **komunikace**; didaktika českého jazyka totiž zrcadlí potřeby společnosti a začleňuje do výuky cíle komunikační: „*v jazyce dochází k provázanosti komunikační a kognitivní funkce*“. Pacovská (2011, s. 65) zde také příznačně odkazuje na RVP ZV (2016, s. 16): „*Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich [žákovské] obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídit je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.*“

2.1.2 Kognitivní lingvistika v jazykové výchově

V jazykové výchově je nejjednodušší hledat kognitivní přístup zejména v oblastech samotného učiva, tedy například v metafoře a frazémeh. Nejedná se ale o jediné oblasti, v nichž je možno tento didakticky nezavedený přístup využít.

Metafora má v jazyce klíčové postavení; jak jsme naznačili již v předchozí kapitole, uživatel jazyka díky ní stručně a kondenzovaně vysloví i velmi obsáhlé myšlenky. Kognitivní přístup v jazykové výchově pomůže žákům nejen naučit se uvědomovat si a rozkrývat takováto sdělení, ale také jich aktivně využívat.

Skrze řetězení konotací k jednotlivým výrazům je také možno rozvíjet **slovní zásobu**. Pacovská (2012, s. 173) v této souvislosti uvádí přínos využití **frazémů** a jiných folklorních textů: při práci s nimi se mohou žáci nejen naučit novým výrazům a pochopit plně význam již osvojených slovních spojení, ale také je to nasměruje „*k hlubšímu pochopení naší historie, kultury a světa*“.

Kognitivní přístup lze také plně využít při samotném učivu o frazeologii: v pořekadlech, přirovnáních, pranostikách a dalších folklorních jednotkách se skrývá lidská zkušenost a vnímání světa a reality, vše přenášené a uchovávané po generace. Žáci skrze kognitivní interpretaci mohou nahlédnout **vývoj jazykový a kulturní** a mohou si snáze uvědomit, jak oni sami svět vnímají a jak si ho vykládají.

2.1.3 Kognitivní lingvistika v komunikační a slohové výchově

V komunikační a slohové výchově se nabízí práce s texty a sledování komunikačního záměru autora. Pokud žákům na cvičných (ale stále autentických) textech ukážeme, jak neautomaticky přistupovat k předkládaným sdělením, podpoříme tak jejich **kritické myšlení**. Docílit toho lze využitím přístupů kognitivní lingvistiky (tedy například naučit žáky sledovat konotace, uvědomovat si stereotypy v jazyce) i zásad kritické analýzy diskursu.

Ve spojení s **frazeologismy** je pak vhodné žáky upozornit na stereotyp, který se v konkrétním výrazu uchovává, funkci aktualizace a zejména na samotný obsah frazému: co vlastně znamená, proč ho autor použil (jaký účel tím sledoval) a jak působí na čtenáře.

Zmíněné zásady žáky vycvičí v citlivosti vůči předkládaným sdělením: uvědomělé vnímání textů pak na žáky působí i výchovně – uvědomují si nepatrné i zjevné významy, přemýšlejí o nich a případně se s nimi ztotožňují, nebo je odmítají. Protože se s texty žáci budou setkávat po celý život, skrývá se v tomto bodě i další významný cíl edukace: **sebevýchova**.

2.1.4 Kognitivní lingvistika v literární výchově

V literární výchově se nabízí přístup kognitivní lingvistiky zejména v **práci s texty**. Například při sledování literárních postav je možno nazírat na svět prostřednictvím jejich perspektivy: interpretací přímé řeči je možno pozorovat, jak ostatní vnímají realitu, či porovnat fiktivní svět s reálným; žáci mohou hodnotit různé vyjadřovací prostředky a hledat v nich rozdíly ve vnímání reality; lze analyzovat použití a účinnost metafory, jazykového stereotypu a odhalovat antropocentrismus. Taková práce s textem může vychovávat k toleranci, zvažování perspektiv a k budování empatie.

O textech je možno s žáky vést **dialog**; jím může učitel na žáky rovněž výchovně působit, ale také může v žácích probudit zájem o vědomé vyjádření, o reflexi vnímaného a poznávání okolí. Pacovská (2012, s. 175) připomíná, jak „*dialog přispívá k pozitivnímu hodnocení žáků učiteli a učitelů žáky, které je oproštěno od předsudků, jak odbourává asymetrické vztahy a odhaluje nové možnosti spolubytí obou participujících skupin*“. Důležitou složkou takového rozhovoru jsou pokládané otázky: učitel správnou formulací může žáky podnítit k hlubšímu zamyšlení a k precizní formulaci odpovědi, která odhalí, jak dítě o světě okolo sebe smýšlí.

3 Frazeologie

Frazeologie, Františkem Čermákem prezentovaná společně s idiomatikou, je lingvistická disciplína zabývající se specifickými, nepravidelnými (anomálními) víceslovnými lexikálními jednotkami, tedy **frazémy**. Zmíněná idiomatika je naukou o idiomech. Rozdílem mezi frazémem a idiomem se budeme zabývat později.

Jak Čermák (2007) připomíná, že potřeba rozlišovat mezi frazémy a frázemi. Zatímco prvé je spojení sémanticky bohaté a neutřelé, druhé svůj význam nadužíváním ztratily a nevyhovují ani dalším charakteristikám (viz definici frazému níže), jež frazeologie sleduje.

Frazeologie je relativně mladá vědní disciplína. Její pojmenování vychází z řeckého základu s etymologickým významem ‚oznamuji, říkám‘ a hovoříme o ní jako o samostatném oboru až od poloviny 20. století, přičemž první vědecké práce vznikaly pod vlivem strukturalismu (např. Charles Bally, žák Ferdinanda de Saussura) už na začátku století (Földešiová, 2014).

Frazeologie v sobě skrývá více než pouhou nauku o frazémeh. Tato disciplína **se váže i na jiné obory**, jazykové i nejazykové: vedle morfologie, lexikologie (včetně onomastiky), syntaxe a dalších, takřka všech jazykovědných disciplín, připomíná Čermák (2007) také vztahy směrem k psychologii, filozofii, historii a umění. Významně se pojí s **kulturní antropologií** a **etnologií**, zvláště v oblasti lidové frazeologie: ve frazémeh je ukryto myšlení a zkušenosti jedinců a národů, ukazují na jejich tradiční, lidový život a významné aspekty života. Srovnáním národních frazeologií lze dospět k tématům, která jsou v příslovích, pořekadlech a dalších lidových frazémeh typicky obsažena. Čermák (2007) tak připomíná, že zatímco česká frazeologie je značně rustikální, zemědělská (vzpomeňme bohaté pranostiky pro jednotlivé měsíce), jiné jazyky disponují odlišnými náměty (např. přímořské národy a jejich námořnické idiomy) a může v nich být i patrna rozdílná mentalita národa (např. asijské frazeologismy). Společné oblasti pak zůstávají zejména v kulturních frazémeh.

3.1 Frazémy

Definicí frazémů je mnoho a každá z nich vyzdvihuje určitý charakteristický rys. Čermák hovoří hned na začátku své publikace *Frazeologie a idiomatika česká a obecná* (2007, s. 13) o frazémeh jako o jednotkách, které „*mají svůj význam a/n funkci, jsou však vždy nějak anomální a vymykají se tedy běžným jazykovým pravidlům sémantickým a/n gramatickým*“. Autor představuje ale i další vymezení a upozorňuje na jejich limity pro konkrétní frazémy; je tedy nesmírně obtížné vymezit tento termín tak, aby definice vyhovovala všem příkladům.

Nejobecnějším vysvětlením termínů frazém a idiom pak Čermák (2007, s. 32) rozumí následující: „*frazém a idiom [je] takové nemodelové a ustálené syntagma prvků, z nichž (aspoň) jeden je z hlediska druhého členem extrémně omezeného a zavřeného paradigmatu (formálně a většinou i sémanticky)*“.

Marie Čechová (2017, s. 150) nabízí následující vymezení: **frazémy** jsou „*ustálené, vícekomponentové, nerozložitelné jazykové/řečové jednotky ucelené, s omezenou kolokabilitou, popřípadě anomální, často obrazné a expresivní*“.

3.1.1 Charakteristické rysy frazémů

Při popisu a přiblížení charakteristických rysů frazémů vycházíme z definice Čechové, kterou jsme citovali v předchozí kapitole, a zaměřujeme se na následující rysy:

ustálenost, komponentovost, ucelenost a nerozložitelnost, omezenou kolokabilitu, anomálii, obraznost a expresivnost.

Ne všechny vlastnosti se ve frazeologismu uplatňují stejnou mírou, někdy může některý atribut chybět – Čechová (2012, s. 120) jako příklad uvádí absentující obraznost (*mít něco za lubem*) a expresivitu (*žlutý anděl*).

Ustálenost

Podle Čermáka (1982) je ustálenost znakem, který odlišuje frazémy od autorských metafor a který má uzuální charakter (můžeme tedy mluvit i o frazeologických jednotkách dialektických či profesionálních). Stabilita se týká jak formální, tak sémantické stránky.

Že jsou frazémy **ustálené jednotky**, neznámá, že jsou zcela neměnné a statické. Frazeologii jako dynamickou oblast připomíná Janovec (2001, s. 93): „*rozvíjí se společně se slovní zásobou, ale její kvantitativní nárůst je menší než nárůst nefrazeologických slovník jednotek*“. Dynamičnost je zde dvojí: jednak vznikají slovní spojení nová (nebo se znovu objevují dříve zapomenutá) a jiná se ve frekvenci užívání omezují, jednak je jednotlivé frazémy možno **aktualizovat** (např. *být nenápadný jako sánky v létě* → *být nenápadný jako Eskymák na poušti*). Čechová (2017) tuto aktualizaci vysvětluje jako variantu téhož vyjádření, k níž došlo užitím jiných výrazů při zachování smysluplnosti a obraznosti. Některé aktualizace ale smyslu dostát nemusí: jedná se pak často o změnu záměrnou s cílem sdělení, a tím i komunikační situaci, zironizovat nebo odlehčit. Aktualizované frazémy jsou také často používány jako ozvláštňující prostředek v publicistice (např. *Kam vítr, tam Krajčo! Vždy hraje do rytmu vítěze!*¹).

Některé frazémy jsou významově etymologicky jiné, než jak se jich v současné komunikaci užívá. Příkladem může být *přehršel něčeho*: tento frazém dnes uživatelé jazyka chápou jako ‚velké množství‘, ač se etymologie odvíjí od slova hrst². Původně se tedy jednalo o význam opačný.

Z aktualizovaných frazémů se mohou brzy stát **neologismy**, jsou-li spojení používána často, ztratí-li svůj původní význam a nabydou-li nového (proces frazeologizace). Tak se vyvíjejí frazeologické jednotky derivované (oddálené od

¹ Kam vítr, tam Krajčo! Vždy hraje do rytmu vítěze! In: *Blesk.cz* [online]. 2014 [cit. 2018-08-18]. Dostupné z: <https://www.blesk.cz/clanek/zpravy-politika/281385/kam-vitr-tam-krajco-vzdy-hraje-do-rytmu-viteze.html>

² Rejzek (2012, s. 564): „*množství, které se nabere do obou hrstí*“.

původního frazému). Vzniknout ale mohou i zcela nové výrazy, například *rozebrat něco jako lego* (Čechová, 2017).

Jiné frazémy naopak **zastarávají**. Čechová (2017, s. 155) zde objasňuje, že se tak děje nejen na poli lexikálním, ale také morfologickém a syntaktickém a toto tvrzení obhajuje na spojení *propálit pánevku*, které neznamena „zničit“, ale „nepochodit“.

Frazeologie tedy z jazyka neustupuje, nevytrácí se, ale dynamicky se proměňuje podle potřeby uživatelů jazyka: reaguje na mimojazykovou skutečnost a reflektuje společenskou a kulturní realitu.

Komponentovost

Zatímco Čermák (2007) jako (lexikální) frazémy označuje i jednoslovné výrazy (např. *najít* ve významu „objevit“), Čechová (2012, 2017) považuje vícekomponentovost za určující znak, protože právě jejich kombinace dává ve frazeologismu vzniknout novému, jedinečnému významu.

Ucelenost a nerozložitelnost

Tento charakteristický rys znamená, že frazém je v komunikaci využit jako celek: má pevnou, nedělitelnou a neměnnou strukturu, včetně ustálené syntaxe a zpravidla i slovosledu. Do spojení slov tak ani nemůže vstoupit žádný další komponent, aniž by došlo k narušení frazeologismu, respektive jeho smyslu. Čechová (2012) také v této souvislosti mluví o tzv. hotovosti již před řečovým aktem.

Celistvost podporuje reprodukovatelnost a díky ní nese frazém jedinečný význam, který je dán právě stálou kombinací jazykových prostředků.

Omezená kolokabilita

Kolokabilita, tedy formální a významová kombinovatelnost lexikálních jednotek, je ve frazémech silně omezena, často se jedná až o jedinečné užití a tvar jazykové jednotky; v takovém případě mluvíme o **monokolokabilitě** (*křížem krážem, je to na tuty*). Často se tak ve frazémech uchovávají jinak už zaniklé výrazy (*mít za lubem, nechat někoho na holičkách, ležet ladem*), jejichž základní tvary konstruuje uměle (**lub, *holička, *lado*). Čermák (2007, s. 30) tvrdí, že tyto prostředky nenesou lexikální význam, případně je pouze domnívaný. Jejich obsah by byl průkazný „*pouze na základě dostatečné analogie ve více různých výskytech, ve kterých by daná forma musela existovat*“. Právě monokolokabilita často způsobuje neprůhlednost a neporozumění frazému a jeho nenáležitě či nesprávné užití.

Anomálnost

Anomálnost úzce souvisí i s předchozím rysem frazémů a Čermák (2007, s. 30) ji vysvětluje jako „*odchylku od pravidel různého druhu, založených na analogii*“. Pro určení odlišnosti je tedy potřeba ať už funkční, nebo formální srovnání podobných prvků. Stejný autor na téže místě poukazuje také na to, že anomálnost se vyskytuje v každém frazému; je tedy **základním, podstatným rysem**. Čím více nepravidelností spojení obsahuje, tím je idiomatictější (Čermák, 2007).

Pravidelnost se v jazyce projevuje sémanticky a gramaticky. Čermák (2007, s. 30) rozdíl mezi pravidelností a anomálností ukazuje na následujícím příkladu: zatímco je možné kombinovat adjektivum *otevřený* a objekty otvíratelné (*okno, skříň, oko...*), odchylka ve frazému je vždy ojedinělá a limitovaná: *otevřená hlava* nebo *otevřený dopis*. Jednotlivé komponenty nelze zaměňovat, aniž by nedošlo ke změně funkce či významu (srov. *zavřené okno* vs. **zavřená hlava; *zavřený dopis; *otevřená záda*).

K anomálním rysům se rovněž řadí výrazy jinak nepoužívané, zmíněné v předchozí charakteristice (např. *jít k duhu* – **duh, být hubený jak lunt*).

Čechová (2017, s. 152) připomíná i **analogičnost**, která se v mnohých frazémech vyskytuje. Jako nejvýraznější rys uvádí spojku **jako** (např. *moudrý jako sova*), ale upozorňuje i na **paralelní konstrukce** (např. *Kdo..., ten... Komu..., tomu... (Je)-li..., pak...*). I pro tuto analogii jsou frazémy snadno identifikovatelné.

Obraznost

Obraznost ve frazémech ukazuje na přenesený význam a symboličnost. Ač se tento znak dříve považoval za základní, dnes se již připouští, že se nemusí ve frazému vyskytovat nutně (Čermák, 2016). Možnost jeho **absence** jsme naznačili už v úvodu k charakteristickým znakům frazeologických jednotek.

Uvědomíme-li si tuto skutečnost, pak už nebudeme automaticky přiřazovat každé obrazné spojení slov k frazeologismům; na tento problém upozorňuje i Čechová (2017, s. 151) a připomíná, že některé výrazy by bylo vhodnější označit spíše jako termín (*střelný prach*) nebo floskuli (*časový horizont, v drtivé většině*).

S obrazností se pojí i **metaforičnost** a **metonymičnost**. **Metafora** se stává velmi nápadnou, ale Čermák (2016, s. 204) upozorňuje, že aby byla úspěšnou, tedy srozumitelnou a nevágní, musí vycházet z nějakého minimálního kontextu: „*musí ukazovat více méně jasně na základ, ze kterého pramení a se kterým je nějak spojená*“.

V této oblasti se frazeologie úzce pojí s **kognitivní lingvistikou**; ta se detailně zabývá metaforami v jazyce (Lakoff a Johnson: *Metafory, kterými žijeme*), zejména těmi, jež se týkají konceptualizace člověka a jeho místa ve světě, a právě takové lze objevit i mezi frazeologickými jednotkami (např. *Čechy krásné, Čechy mé*).

Expresivnost

Expresivnost odkazuje na citové zabarvení výpovědi a často vyjadřuje hodnocení nebo vůli mluvčího, ať už pozitivně, či negativně. Z tohoto hlediska můžeme ve frazémeh sledovat eufemistické a dysfemistické znaky (*společensky unavený* vs. *být na šrot, zpitý pod obraz*) a další lexikální výrazy a užití (deminutiva – *smát se jako měsíček na hnoji*; pejorativa a vulgarismy – *huba nevymáchaná, být v hajzlu*; ironie).

Mnoho frazémů, jež nesou znak expresivity, je charakteristických **nízkým stylem**; je to dáno zejména výběrem lexikálních jednotek (srov. *děláš si legraci/srandu/prdel*).

Čechová (2017, s. 151, 152) sice připomíná, že se často staví do **opozice expresivnost a kulturnost/kultivovanost**, ale k tomuto tvrzení přistupuje kriticky: dokud frazém neobsahuje vulgární vyjádření, může být kultivovaný. Jako důkaz poukazuje na vyjádření (pozitivních) emocí a předkládá pranostiku *Je-li Kačenka naškrobená, je Štěpánek urousaný / je Baruška ucouraná*.

3.1.2 Funkce frazémů

Frazémy plní několik funkcí; tou nejvýraznější je funkce **nominativní**, která vychází ze sémantického charakteru frazému: dochází tak k pojmenování, stanovení, případně naznačení vlastnosti. Za druhou, ale neméně významnou považujeme funkci **strukturní, komunikativní**; ta se naplňuje tím, že je frazém součástí rozsáhlejší textové struktury: plní tak větněčlenskou funkci, například *Nabízejí totiž kočičí zlato!*³ (Čermák, 2017). **Pragmatická** funkce je pak dána subjektivním vztahem mluvčího k frazému (Čermák, 2007).

Čermák (2007, s. 61 a 1982, s. 85) dále vyjmenovává další funkce, které mohou frazémy plnit: **estetickou, ekonomickou** (významový opis by byl delší než frazém sám),

³ Dejte si pozor na balkánské šmelináře! Nabízejí totiž kočičí zlato! In: *Ahaonline.cz* [online]. 2015 [cit. 2018-08-20]. Dostupné z: <http://www.ahaonline.cz/clanek/musite-vedet/110752/dejte-si-pozor-na-balkanske-smelinare-nabizeji-totiz-kocici-zlato.html>

evaluativní (součástí funkce pragmatické) a **metajazykovou** (mluvčí se vyjadřuje k vlastní výpovědi, např. *jak se věci mají*).

3.1.3 Frazém vs. idiom

V terminologii se setkáváme s dvěma odbornými výrazy: frazém a idiom. Čermák (2007) tyto termíny rozlišuje následovně: **frazém** akcentuje **formální** stránku, analyzuje se tedy forma obratu, kdežto **idiom** zdůrazňuje stránku (obsahově) **sémantickou**.

Některé struktury jsou natolik výrazné, že dosáhly svého vlastního pojmenování: mluvíme například o tzv. binominálech (*den co den*) a přirovnáních (*starý jako Metuzalém*). Těchto vydělených frazémů je více a zmíníme se o nich v následující kapitole věnované klasifikaci frazémů.

3.1.4 Klasifikace

Klasifikaci frazeologismů je možno pojmut z různých hledisek; my se zde zaměříme na tři možnosti: dělení **tradiční** (sémantické), **formálně-strukturní** (Čermákovy) a pro úplnost ještě stručně, již bez dalšího výkladu, připomínáme rozdělení podle **formy**, kterého využívá *Slovník české frazeologie a idiomatiky* (2009): **přirovnání**, **výrazy neslovesné**, **výrazy slovesné** a **výrazy větné**.

Prvním dvěma zmíněným klasifikacím se budeme věnovat podrobněji, protože třídění **tradiční** bývá prezentováno **v učebnicích českého jazyka** a protože dělení formálně-strukturní vyděluje některé zajímavě vystavěné frazémy.

Tradiční třídění

Podle tohoto přístupu se frazémy dělí do dvou základních skupin. Mezi **tradiční** (lidové) frazeologismy řadíme ustálená spojení, která obsahují lidovou moudrost nebo obecně platnou pravdu, tedy **přirovnání**, **rčení**, **pořekadla**, **příslloví** a **pranostiky** (Čechová, 2017, s. 180). Definicím jednotlivých typů se zde už dále nebudeme věnovat, protože je toto vymezení nejen mnohdy nesnadné, ale podle Čechové (2012) pro žáky škol i nedůležité a nerozhodující.

Druhou skupinu zveme **kulturní** frazémy a lze jí označit ustálené obraty **původu mytického**, **antického**, **biblického/křesťanského** (mezi ně řadíme přímé biblismy, jejich ekvivalenty a výrazy biblí pouze inspirované) a **historického** (Čechová, 2012). Nejedná se pouze o obraty pocházející z domácí a evropské společnosti, ale do jazyka pronikly i orientalismy (např. *zbytečná věc – zbytečná starost*). Jejich

charakteristickým znakem je, že se v nich zrcadlí nejrůznější kulturní, politické i ekonomické zkušenosti a dění národní (*dopadnout jako sedláci u Chlumce*) i světové (*překročit Rubikon*).

Čechová (2017) připomíná, že mnohé **biblické frazémy** mají díky svému křesťanskému původu povahu internacionální, a jsou tak snadněji interpretovatelné napříč jazyky. Jiná biblická spojení se zase objevují pouze v menším počtu jazyků.

Součástí bývají také výrazy cizojazyčné (tedy **frazémy citátové**), které byly přejaty jako celek zejména z latiny (*a priori*), francouzštiny (*par excellence*) a (nejen) po roce 1989 také z angličtiny (*fifty fifty*).

Některé frazeologismy se mohou jevit jako stojící mimo toto vydělení, Čechová (2017) je označuje jako **argotické** a **slangové**, ale svou podstatou patří do frazémů kulturních: ač jsou to jednotky spojené pouze s určitou, početně limitovanou skupinou, stále patří do společenství, a tím i do kultury.

Jak lidová, tak kulturní frazeologie se uplatňuje ve **všech vrstvách** jazyka: objevují se v komunikaci od kolokviální až po vědeckou.

Formálně-strukturní třídění

Čermák (2007, s. 44) se vymezuje proti jiným hlediskům dělení frazémů a navrhuje klasifikaci formálně-strukturní; ta se opírá o vstupní komponenty ustálených spojení a tyto složky, části frazeologických jednotek, jsou „*vnějškově shodné se slovy pravidelného jazyka*“, a proto se jedná o třídění vhodné a funkční. V rámci této klasifikace se vydělují tři hlavní skupiny: frazémy kolokační, (poly)propoziční a lexikální.

Kolokační frazémy jsou taková spojení slov, která stojí-li osamoceně, netvoří promluvu (propozici). Řadíme mezi ně výrazy **autosémantické** (*tichá domácnost, kápnout božskou*), **synsémantické** (*a basta, z ničeho nic*), **přírovnání** (*drzý jako opice*), **verbonominální kvazifrazémy** (*věnovat pozornost*) a **binominály** (*krok sun krok*).

Poslední tři zmíněné typy jsou výjimečné svou sémantikou i formální stránkou. **Přírovnání** je z hlediska formy lehce identifikovatelné: nápadným znakem se stává komponent *jak/jako*, který porovnává výraz stojící před komparátorem s následujícím slovem, kolokací či větou (Čermák, 2007).

Verbonominální kvazifrazémy už svým pojmenováním naznačují, že se nejedná o plnohodnotné frazeologismy, jejichž sémantická stránka je značně omezena;

limitovány jsou také další znaky typické pro frazémy a výraz se tak blíží užití pravidelnému (Čermák, 2017).

Čermák (2007, s. 51) **binominály** vymezuje jako spojení slov skládající se „ze sledu dvou komponentů téhož slovního druhu, někdy i identické formy, ... a je založen[o] na iteraci“. Složky binominálu mohou mít mezi sebou různý významový vztah (hierarchický, synonymický, protikladný aj.).

(Poly)propoziční frazémy se vyznačují svou úplností: tvoří hotovou promluvu. Lze je dále dělit podle toho, zda jsou tvořeny z propozice jedné či násobné a zda se vztahují k jednomu (**monosubjektové frazémy**) nebo více (**intersubjektové frazémy**) mluvčím; nastávají poté následující kombinace: frazémy propoziční monosubjektové (*Darovanému koni na zuby nehleď*), polypropoziční monosubjektové (*Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá*) a polypropoziční intersubjektové (*Děkuji – Nemáš zač*), mezi něž Čermák (2007, s. 59) řadí korelované pozdravy, zdvořilostní fráze, kontaktní formule, hádanky a anekdoty.

Poslední skupinou jsou **frazeologismy lexikální**; jedná se o výrazy jednoslovné, ale i přesto podle Čermáka naplňují všechna kritéria frazémů, např. *podat* ve smyslu ‚vznést dotaz/připomínku‘ (Čechová st. ojí v opozici, viz komentář o komponentech).

3.1.5 Význam užívání frazémů

Opakujeme zde nejjednodušší definici frazému: jedná se o ustálené spojení slov, které nese svůj zvláštní význam. Není překvapivé, že komunikant jich často užívá v kterékoli své promluvě: ať už při běžné, každodenní komunikaci, nebo i v odborném diskursu.

Z toho důvodu je vhodné připomenout, jak důležité je frazémům/idiomům rozumět. V pozici recipienta může jedinec nesprávně interpretovat sdělení v případě, že užitý výraz pochopí doslovně, v postavení mluvčího může užít neadekvátního spojení, které neodpovídá komunikační situaci. Oba případy vedou ke ztížení pochopení a limitují zdárnou komunikaci. Čechová (2017, s. 153) tvrdí, že produktor „*specifickým výrazivem, jeho obrazností a celkovou neočekávaností oživuje řeč, čímž adresáta zaujme, leckdy pobaví, překvapí, ale i zaskočí*“. V rámci výuky českého jazyka si žáci nejen ověří význam některých frazémů, ale seznámí se i s výrazy novými a ověří si jejich přínos v komunikaci.

K vadné interpretaci může dojít i z jiného důvodu, než je neznalost frazeologického spojení: za překážku se považuje i nepochopení komunikační situace (např. recipient nepostřehne ironické užití frazému) nebo její ambivalentnost (např. výraz *To je gól!* je jednoznačný pouze v určitém kontextu). Podle Čechové (2017, s. 161) k nepochopení také vedou některé aktualizace frazémů: „*recipient může užitý obrat chápat přeneseně, nebo v přímém významu*“.

Výrazným přínosem frazémů je jejich komunikační **ekonomičnost**: i nerozvitě ustálené spojení v sobě kondenzuje mnohdy obsáhlé sdělení (např. *šedá eminence*, tedy ‚nevýrazná osoba v pozadí, která nenápadně, ale významně ovládá situací‘). Obsahem může být nejen výstižný popis situace, ale také postoj mluvčího (např. *laciné gesto*).

Čermák (2007) upozorňuje na **evaluativní** funkci frazémů; mluvčí se tak může vyjádřit emocionálně a lehce vyjádřit své stanovisko, což opět usnadňuje komunikaci.

Závěrem už zbývá pouze připomenout **národní hodnotu**, která se ve frazeologismech odráží. Nejenže jsou tyto specifické ustálené obraty nehmotným dědictvím národa a společnosti, ale konzervují se v nich skutečnosti i jevy dávno zaniklé, a tím získávají hodnotu nejen z hlediska lingvistického, ale i historického a kulturního. Čechová (2012) navíc ukázala, jak se ve frazémích odráží česká historie a realie (*zamávat Palackým*). O dalším důležitém smyslu, o **výchovném potenciálu**, se zmíníme v samostatné kapitole.

3.1.6 Strukturní vs. kognitivní pojetí frazémů

Nabízí se zde porovnání přístupu strukturalistů a kognitivních lingvistů k frazémům. Výše uvedená definice i charakteristiky odpovídají zejména **strukturnímu pojetí**: jazyk je chápán jako struktura s dílčími hierarchicky uspořádanými elementy, přičemž každý z nich zaujímá konkrétní místo v celém systému a plní určitou funkci. Mimojazykové aspekty jsou zde odděleny a nezkoumají se, protože se strukturalismus zakládá na **objektivním realismu**: sleduje pouze ty jevy, které jsou objektivně verifikovatelné a které se řídí vnitřním řádem (Vaňková et al. 2005). Tomuto pojetí pak odpovídá definice frazémů, kterou jsme již představili; strukturalista může v těchto slovních spojeních sledovat ustálenost, komponenty, kolokabilitu a anomálie; všechny tyto znaky je totiž možno zvažovat a analyzovat v jednotlivých jazykových jednotkách, a to imanentně, inherentně, autonomně.

Naproti tomu kognitivní lingvisté vycházejí ze **zkušenostního realismu**: strukturní přístup nepopírají, ale uvědomují si relativnost v jazyce, která je dána

perspektivou lidského pohledu. Vaňková et al. (2005) tedy připomíná závislost na kontextu a hledisku mluvčího.

Výrazný rozdíl spatřujeme v **přístupu k významu** jazykových jednotek. Vycházíme-li z předpokladu, že strukturalismus hodnotí význam porovnáváním slova a jeho vztahu k ostatním výrazům téhož lexikonu, „*tj. jeho místem v lexikálním systému*“ (Vachek, podle Vaňková et al., 2005, s. 27), chápeme, že je obtížné podle tohoto pojetí vysvětlit sémantický obsah frazémů. Proto se zde nabízí právě pohled kognitivní lingvistiky, která ve frazeologismu hledá interpretaci světa, lidskou zkušenost a konotace a jež si všímá významového přenosu (metaforičnosti).

Nechceme ale na tomto místě tvrdit, že by se zvažované přístupy popíraly; každý z nich pouze akcentuje jiné aspekty a při kombinaci obou přístupů dosáhneme maximálního poznání jazyka a odhalíme jeho potenciál.

Pro úplnost ještě doplňujeme třetí **přístup** k jazyku, a to **komunikačně pragmatický**. Ten nepopírá ani strukturalismus, ani kognitivní lingvistiku, ale doplňuje jejich pohledy o komunikační hledisko: tato perspektiva si tedy všímá všech složek dorozumívání (zabývá se tedy i prostředky neverbálními, mluvčím a jeho intencemi, komunikační situací atd. a rozuměním), jazyk je chápán jako jeden z prostředků komunikace, uplatňují se interdisciplinární vztahy. Saicová Římalová (2014, s. 9) pak uvádí předmět oboru (výběr): principy komunikace, vztahy mezi komunikanty, strategie a principy komunikace, vztah ke kontextu, dialog atd. Z těchto hledisek pak pragmatika také s frazémy pracuje.

3.2 Výchovní potenciál frazémů

Častou oblastí, ze které frazémy vycházejí, jsou lidské tělo a témata, která se jedince bezprostředně dotýkají. Mluvíme tak o antropocentrickém charakteru frazeologie (viz výše). Týmiž náměty, jak jsme již naznačili v předchozím oddíle, se zabývá také kognitivní lingvistika. **Antropocentrismus** má tak významný vliv na vnímání takových slovních spojení: člověk se s nimi lehce ztotožní, dokáže je aplikovat na svou aktuální situaci a přemýšlet o nich v osobní rovině (Čechová, 2017). To vše také dává předpoklad **výchovnému působení** frazémů.

Výchovný potenciál frazeologických jednotek vychází z jejich samotné podstaty: značná část jak tradičních (lidových), tak i kulturních frazeologismů obsahuje lidské prožitky, moudrost nebo obecnou pravdu týkající se nějakého jevu či situace. Bývají v nich zachovány zkušenosti kulturní, politické i ekonomické, a to z oblasti

domácí (národní) i světové; mnohé frazémy v sobě nesou i **předsudky**. To vše může na jedince působit. V následující tabulce uvádíme příklady frazémů podle jednotlivých sémantických oblastí, jak jsme je naznačili; záměrně uvádíme vlastní příklady s jasným výchovným potenciálem.

Tabulka č. 1: Příklady frazémů podle sémantické oblasti

Sémantická oblast	Frazém
lidský prožitek/zkušenost	<i>Můj dům – můj hrad (Mi casa – tu casa). Odvážnému štěstí přeje.</i>
lidská (lidová) moudrost	<i>Dvakrát měř, jednou řež. Na každém šprochu pravdy trochu.</i>
obecná pravda	<i>Opakování – matka moudrosti. Čistota – půl zdraví.</i>
zkušenost kulturní	<i>Všude dobře, doma nejlépe.</i>
zkušenost politická	<i>Čí chleba jíš, toho píseň zpívej.</i>
zkušenost ekonomická	<i>smrdět korunou; nemít ani halíř někoho pálí dobré bydlo</i>
domácí (národní) dění	<i>zvonit klíči</i>
světové dění	<i>Je to hotové Waterloo! propadnout se do Západního Německa</i>
předsudek	<i>nebuď Žid; mít doma Itálii Jaký otec, takový syn.</i>

V případě **předsudků** by se ve školním prostředí mělo postupovat opatrně a sensitivně, aby si žáci předpojatost uvědomovali a pochopili, že jde o frazém, ustálené anomální slovní spojení, a tedy ne o obecnou, vždy platnou pravdu.

Frazém může na jedince **zapůsobit v různých časových úsecích** a podle toho ovlivnit jeho chování současné a budoucí, případně vyvolat reakci na jeho chování předešlé; ve všech případech soudíme, že slovní spojení bylo dostatečně přesvědčivé. Setká-li se člověk s frazémem ještě **a priori**, může své budoucí jednání upravit podle doporučení či zkušeností, které z něj vyplývají. Touto a priori situací rozumíme, že si jedinec na frazém zpětně vzpomene. Dále může být uživatel jazyka ovlivněn **v momentě** svého **chování**, a frazém tudíž podnítl jeho okamžité jednání. **A posteriori** působení

chápeme jako zpětný vliv frazému na jedince: ten své chování již nezmění, ale může se nad ním zamyslet, vyvodit si ponaučení, a tak ovlivnit své reakce budoucí.

Frazém samotný na jedince ale většinou nezapůsobí; aby se jím skutečně řídil, musí být motivovaný (ať už vnitřně, či vnějškově), navíc na něj působí řada dalších faktorů: autorita (respektive zprostředkování frazému), situace, emocionální a fyzické rozpoložení, věk a s ním související intelekt a praktická stránka, tedy zda a jak člověk frazému rozumí.

Významný vliv na jedince bude mít způsob zprostředkování frazému: zda si ho přečetl, zaslechl nebo zda mu byl prezentován například jako dobře míněná rada. S tím souvisí také osobnost zprostředkovatele (**autorita**) a jaký k němu má jedinec vztah. Zde je vhodné připomenout, že frazém vyžaduje komunikaci a interakci, a adresát je tedy ovlivněn i komunikačním záměrem produktora (tedy zmíněné autority): chtěl mluvčí upravit chování adresáta, nebo slovní spojení pronesl pouze jako prázdný obsah, floskuli?

Samotná **situace**, její závažnost, náročnost a okolnosti (např. známost prostředí, počet přihlížejících) rovněž působí; s tím úzce souvisí i **aktuální emocionální rozpoložení** jedince (nálada: radost vs. smutek, hněv; pozornost, city k zúčastněným, uspokojení základních fyziologických potřeb: únava vs. odpočinek, nasycení). **Věk** a **intelekt** pak výrazně ovlivní **porozumění frazému**: zda jedinec o jeho obsahu přemýšlí, zda ho chápe doslovně, nebo obrazně, zda uvažuje nad tím, jakým způsobem se chová a proč a zda je jeho jednání (morálně) správné či žádoucí.

3.2.1.1 Frazém jako indikátor společenských postojů a hodnot

S výchovným aspektem se také úzce pojí **společenské hodnoty a postoje**, které frazémy, zejména tradiční (lidové), mnohdy zrcadlí. Týkají se jednak norem, které jsou zachyceny v právním řádu, ale také pravidel nepsaných, předávaných po generace, vyžadovaných morálním cítěním.

Tyto normy, ať už právně závazné, či nikoli, jsou nastaveny společností a ukazují na žádoucí chování, kterého by se měl jedinec držet, aby se mohl hladce zařadit do běžného společenského dění.

Například v následujících frazémech lze pozorovat hodnoty a normy společnosti: *Dobré slovo i železná vrata otvírá; zamést si před vlastním prahem; Šaty dělaj člověka; Lež má krátké nohy; Pravda vítězí; jít s pravdou ven; zachovat si image/formu; Kdo neseje, ten nesklidí.*

Ve frazémehch mohou být naznačeny i společenské role či postavení: *První pán, potom pes; černá ovce / bílá vrána, být pod pantoflem, být pod čepcem.*

Neobvyklé nejsou ani genderově zaměřené frazémy: *holka na vdávání; Bud' (přeci) chlap, stará panna vs. starý mládenec.*

Zmíněné hodnoty a postoje uložené ve frazémehch bývají také **cíli**, kterých chceme dosáhnout ve **výchovně-vzdělávacím procesu**, protože „právě na základní škole by se měly cílevědomě budovat základy morálky, vytvářet v mladých lidech vědomí příslušnosti k humanistickým hodnotám“ (Maňák, 2005, s. 23).

3.3 Frazeologie ve výuce českého jazyka

Frazeologie má v hodinách českého jazyka výjimečné postavení, protože je do nich začleněna jako výukové téma. (Pasivnímu) porozumění a aktivnímu užívání frazémů žáky bylo věnováno několik výzkumů, opakovaně se jim věnovala Čechová (např. 1998 se Styblíkem, 2012) a několik kvalifikačních prací; jejich rozporuplné výsledky⁴ pak podněcují zahrnutí frazeologie do výuky.

Čechová a Styblík (1998) připomínají **kognitivní (poznávací), výchovné a komunikační hodnoty frazémů**; všem třem aspektům jsme se již jednotlivě věnovali v předchozích kapitolách a později vyzdvihneme přínos jejich souvislostí ve výuce mateřského jazyka.

Čechová (2017, s. 165) rovněž zdůrazňuje, že „je-li užívání frazémů v komunikaci, tedy jejich začleňování do projevu, a jejich adekvátní interpretace adresáty proces silně ovlivňující podstatu sdělení, je nezbytné oběma těmito procesům věnovat pozornost jak v lingvistice, tak ve výchově a vzdělávání rodilých i nerodilých mluvčích“.

Frazeologie se také stává podnětnou z hlediska výchovy díky svému **výchovnému potenciálu**: ve frazémehch se skrývá lidská moudrost a zkušenost, předávaná z generace na generaci. Jsou v nich zakotveny vzorce chování, kterých se společnost drží a které vyžaduje po svých členech. Prezentací frazémů a jejich osvojením se tak jejich hodnoty nenásilně přenášejí na žáky, uchovávají se v mladé populaci, a mohou tudíž být nabídnuty i jejich budoucím potomkům.

⁴ Například Čechová (1986): ústup tradiční frazeologie, která se týká dobových sociálních poměrů; nesprávné chápání a neznalost cizojazyčných a kulturních frazémů; ale časté aktualizace a neologismy.

Dalším aspektem podporujícím frazeologii v hodinách mateřského jazyka je **vtip a humor**, které mohou být frazémy vneseny do výuky (Čechová, Styblík, 1998); tato ustálená spojení mohou být zdrojem slovních hříček, zvláště dojde-li k jejich aktualizaci či doslovné interpretaci. V důsledku se upevní žákovská **motivace**.

3.3.1 Frazeologie v jazykové výchově

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, **frazeologie** má v jazykové výchově výlučné postavení díky svému pojetí **jako výukového obsahu**. Od toho se také odvíjí způsob práce s frazémy: jejich interpretace, analýza, komparace s neustálenými slovními spojeními a různé aktivity s dílčími komponenty (doplňování, přiřazování atd.). Dále se nabízí hledání synonymních vyjádření nebo i samotný sběr frazémů (Čechová, Styblík, 1998).

Dokončením kapitoly o frazeologii by ale toto téma nemělo být uzavřeno. Vhodné je s frazeologickými jednotkami pracovat i nadále, zahrnovat je do jiných gramatických a pravopisných cvičení a aktivně je používat (učitel může sloužit jako vhodný zdroj i vzor). Považujeme rovněž za vhodné, aby se frazémy vyskytovaly i v dalších kapitolách učebnic, pracovních sešitech i v čítankách, aby se s nimi žáci setkávali a přemýšleli o nich a jejich významu, protože jejich porozumění je prvním krokem k aktivnímu a správnému používání, a tudíž i k jejich zachování v jazyce, což je žádoucí z hlediska jejich pojetí jako kulturního nositele. Učitel by měl ale reflektovat i aktualizované a archaizované frazémy a podle toho zvážit, kterým výrazům věnovat větší pozornost.

Čechová a Styblík (1998) také připomínají vhodnost používání frazémů jako příkladů k znázornění jazykových jevů (např. druhy vedlejších vět). Mnohé frazeologismy jsou rytmické a rýmované, což žákům napomůže při zapamatování, uchování i při pozdějším vybavení diskutované učební látky.

3.3.2 Frazeologie v komunikační a slohové výchově

V komunikační a slohové výchově je možno žáky podněcovat k aktivnímu používání frazémů ve vyjadřování, odhalovat stylové rozdíly mezi použitím frazeologické jednotky a výrazu neustáleného, ptát se po charakteristice mluvčích, kteří frazémy používají, nebo se jim vyhýbají.

Při nácviu slohu mají žáci možnost ve frazémeh sledovat kondenzovanost sdělení a přidanou emocionální hodnotu a rovněž mohou pozorovat, jak vybraná slovní spojení působí na příjemce.

Při rozvíjení komunikačních schopností si mohou žáci uvědomit, že neznalost frazémů vede k omezení komunikace a ke ztrátě části obsahu sdělení; vhodně se pak jeví následná motivace k užívání frazémů, aby žáci nedospěli k závěru, že je lepší se jim vyhýbat.

3.3.3 Frazologie v literární výchově

V literární výchově lze frazeologii prezentovat jednak **prostřednictvím textů**, které jsou na frazémy bohaté (např. Jirotkův *Saturnin* nebo hry *Divadla Járy Cimrmana*), jednak prostřednictvím celých **tematických celků** (např. zimní čtení – literární texty se zimní tematikou, pranostiky týkající se zimy aj.). Pokud žáci výraz neznají, mohou jeho význam z kontextu sami odvodit; učitel také může své svěřence na frazém upozornit a dále s ním pracovat (vyptat se na význam, synonymní vyjádření, jak vyjádření v textu funguje, zda vnáší stylové obohacení nebo jiný výrazný, například humorný, prvek do textu).

Čechová a Styblík (1998) ukazují na zajímavou aktivitu, která má **přesah do kognitivní lingvistiky** a dalších vyučovacích předmětů: žáci mohou prostřednictvím frazémů a charakteru literárního textu usuzovat na historické, kulturní, ekonomické i sociální poměry doby vzniku díla nebo doby, do níž je literární svět zařazen, dále mohou zmíněné aspekty porovnat se současností, nebo dokonce zkusit odhadnout budoucí vývoj; to vše ukazuje na transdisciplinární přesahy a souvislosti s dalšími předměty (např. s dějepisem a občanskou naukou), a tím jsou v duchu nového kurikula podporovány soudobé požadavky na vzdělávání.

4 Souvislosti kognitivní a výchovné orientace výuky a jejich projevy ve frazeologii

Rádi bychom naznačili souvztažnost výchovné orientace výuky, kognitivního přístupu k jazyku a frazeologie ve výuce českého jazyka a literatury. Částečně jsme již některé aspekty naznačili v předchozích kapitolách, zde bychom je ale rádi podložili argumenty a shrnuli a popsali jejich přínosnost.

Škola se výrazně podílí na socializaci a kultivaci jedince: ten vstupuje do školního prostředí zpravidla nejdéle ve věku 5 let (předškolní přípravný ročník mateřské školy) a zůstává v něm minimálně dalších 10 let; v souvislosti s edukací tak mluvíme o sekundární socializaci. Josef Maňák (2005, s. 22) připomíná: „*Nezastupitelnost základní školy spočívá v tom, že jak už vyplývá z jejího názvu, buduje základy celé pozdější životní stavby individua, umožňuje mu připravit se na vstup do světa společnosti, v níž bude realizovat svůj život.*“ Tato nezastupitelnost spočívá v řadě funkcí, které škola plní a kterými si napomáhá docílit svých cílů; jedná se o funkci **výchovnou**, vzdělávací, kvalifikační, **integrační**, selektivní, **ochrannou** a nápravnou (Maňák, 2005, s. 21).

Vzdělávací funkce je ve vzdělávací sekci *Jazyk a jazyková komunikace* naplňována utvářením a zdokonalováním kompetencí v oblasti komunikace a osvojováním si poznatků a dovedností souvisejících s mateřským jazykem. V RVP ZV (2016, s. 17) nalézáme cíle, které souvisejí jak s výukou (českého) jazyka, tak i s výchovou, kognitivní lingvistikou a frazeologií:

- *„pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství,*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství,*
- *vnímání a postupné osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů,*
- *zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace.“*

Výchova je zde zastoupena vedením žáka k národní uvědomělosti, pozitivnímu vztahu k jazyku a k vyjadřování svých potřeb a názorů; v RVP ZV se ale nachází řada dalších výchovných cílů, některé z nich jsme jmenovali již v kapitole pojednávající o výchově.

Aspekty **kognitivní lingvistiky** shledáváme zejména v osvojování jazyka jako prostředku k získání informací; skrze řeč děti poznávají realitu: „*Pochopí-li žáci, že jazyk umožňuje poznávání světa, že jazyk může uspokojit jejich zvědavost, která souvisí s různými stránkami života, pak přirozeně reflektují kognitivní funkci jazyka*“ (Pacovská, 2011, s. 64). Pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa se

zrcadlí v jazykovém obrazu světa: žáci si prostřednictvím mateřského jazyka vytvářejí určitou představu o češtině, českém národu, a tudíž i o sobě samých.

Frazeologie pak rovněž napomáhá k pochopení češtiny, našeho mateřského jazyka, jako nositele kultury a historie, a to svou podstatou, kdy frazémy v sobě uchovávají jak kulturní, tak dějinné charakteristiky (monokolokabilita, archaizované tvary slov, anomálie; reflexe významných osobností a událostí); frazeologie je součástí národního bohatství a dědictví a napomáhá k úspěšné komunikaci; šikovný učitel také může prostřednictvím frazému posílit a upevnit žákův pozitivní vztah k jazyku.

Jak se konkrétně frazeologie pojí s výchovou a kognitivní lingvistikou, ukazuje například sémantický aspekt **frazémů**, jenž **zrcadlí hodnocení národa** a společnosti (*Co Čech, to muzikant; zlaté české ručičky*): v těchto slovních spojeních je zřetelné hodnocení určitého jevu (*národa*), tedy jak o něm uživatel jazyka **smýšlí**. Navíc je v nich uschován i **výchovný charakter**: být pro něco hrdý na svou společnost, soudit o ní pozitivně.

4.1 Přínos zvoleného přístupu

Využívání souvislostí výchovné orientace výuky, kognitivního přístupu k jazyku a frazeologie působí ve výuce mateřského jazyka (navržený přístup se může implicitně využít i v jiných výukových předmětech) pozitivně: žáci jsou **motivováni** a nacházejí ve výuce českého jazyka **smysl** (Pacovská, 2011 a 2012). Smysluplnost je přitom jedním ze tří základních aspektů (smysluplnost, spolupráce a svobodná volba), které by se měly ve výuce zachovat, abychom dosáhli zamýšlených cílů a udrželi vnitřní motivaci žáků (Nováčková, 2008).

Tím, že žáci budou aktivně používat frazémy a budou se s nimi pravidelně setkávat, jim bude prospěšné: nejen že se jim usnadní komunikace (díky ekonomičnosti frazémů a jejich evaluativní funkci), ale také nahlédnou možná řešení svých situací. Je nutno si uvědomit, že ač je zkušenost nepřenositelná, zážitky uložené ve frazémeh mohou být nápomocny při řešení dalších situací, protože mohou posloužit jako vhodná upomínka již zažitého nebo jako vzor chování a smýšlení.

K usnadnění komunikace přispívá také **dialog**, který z pohledu kognitivní lingvistiky pomáhá při poznávacích procesech: dialog „*musí překročit hranici sdělování směrem ke sdílení, musí směřovat od poslouchání k naslouchání, od dorozumívání směrem k poznávání*“ (Pacovská, 2011, s. 66); při takto pojatém rozhovoru nedochází k pouhému předávání informací, ale je sdíleno i něco navíc: lidské prožitky, pocity,

stanoviska a hodnoty, které mohou být **emocionálně umocněny** užitím frazeologické jednotky.

Věříme, že navržený přístup je využitelný nejen během výuky frazeologie, která bývá zpravidla uskutečňována v 7. ročníku ZŠ, ale také během všech hodin mateřského jazyka na 2. stupni ZŠ, potažmo i v dalších školních předmětech. Přístup spatřujeme přínosný zejména v jeho působení na **vnitřní motivaci žáků**: bude-li se ve výuce dosahovat naplnění jejich zvědavosti, výrazně se tak napomůže k ochotě žáků **celoživotně se vzdělávat** a nezanevřít na získání nových poznatků, vědomostí a zkušeností, a to nejen v oblasti českého jazyka.

Praktická část

Cíl praktické části této práce je dvojitý: nejprve chceme **analyzovat vybrané učebnice** českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ z hlediska frazeologického: budeme sledovat výskyt frazeologických jednotek a to, jakým způsobem se s nimi pracuje a zda a v jaké míře je jim věnována pozornost. Předpokládáme, že specificky bude k frazémům přistupováno v té části učebnice, která se bude věnovat výkladu na toto téma. Druhým cílem je **tvorba pracovních listů**, které využijí kognitivního přístupu ve výuce.

Ve své práci se nebudeme zabývat mírou schopnosti žáků frazémům porozumět, interpretovat je a aktivně používat – na toto téma byla provedena již řada výzkumů (např. Čechová, 1985/1986, 2004/2005, 2012; Hampergrová, 2013). Rovněž nemáme v plánu analyzovat styl výuky a prezentace frazémů v učebnicích (např. Mallá, 2016), ale chceme navrhnout kognitivní přístup k frazémům, k jejich výuce ve školách a výchovnému potenciálu a následně navrhnout pracovní listy, které žákům nejen obohatí slovní zásobu, ale také jim pomohou nahlížet na svět z nové, kognitivní perspektivy.

Již zmíněné výzkumy ukazují, že znalost a používání frazémů jsou mezi žáky ZŠ i SŠ neuspokojivé (Čechová, 2012) a že je tuto skutečnost potřeba zvrátit z mnoha důvodů: nejenže frazeologismy umožňují vytvořit projev barvitější a pestřejší, ale také je jimi možno budovat stylovou stránku projevu. Frazeologie navíc podporuje národní tradici a dědictví, které chceme žákům během výchovně-vzdělávacího procesu předávat.

Čechová (2012, s. 119) proto apeluje, aby se frazeologie ve školách neprobírala nahodile, nýbrž soustavně, a sice „*zařazováním frazeologických cvičení, ... soustavnými výklady (včetně frazeologie větné, popř. souvětí) doprovázenými propracovaným systémem cvičení (i cvičení textových) a samostatných činností, např. formou projektů*“.

Druhým cílem praktické části je **příprava aktivit**, které využívají souvztažnosti výchovy, kognitivní lingvistiky a frazeologie; tato cvičení zpracováváme formou **pracovních listů**, které mohou učitelé pro své žáky nakopírovat a použít ve své praxi. Součástí každého podkladu je i návrh metodiky, jak a kdy aktivitu v hodině použít, včetně možného řešení a potenciálních problémů.

Analýzou vybraných učebnic a sestavením pracovních listů chceme ukázat, že je důležité frazeologii do výuky českého jazyka soustavně začleňovat, a přidáním kognitivního aspektu apelovat na jeho přínos ve výuce mateřského jazyka.

5 Analýza učebnic

Nejen učebnice, ale i pracovní sešit jsou významnými žánry učebního stylu. Tomu se v minulosti věnoval Karel Hausenblas (1972) a tvrdil, že v učebních textech se sdružují a doplňují dvě funkce: zpravovací (zejména vysvětlovací) a řídicí (a to zadáváním úkolů, problémů k řešení a také kontrolou zvládnutí obsahu, např. kontrolními otázkami). Učební texty jsou tedy projevy funkčními, s jasně daným cílem.

Frazémy v učebnicích českého jazyka a literatury mají dlouhou tradici. Čechová (2012) mapuje historii jejich začleňování do 20. let 20. století, kdy se v didaktických materiálech objevovaly často, a to buď ve formě různých cvičení, nebo jako příklady, na nichž se demonstrovaly jazykové jevy. Jisté omezení výskytu frazémů, odrážející lingvistický zájem, je podle Čechové patrné v učebních textech vycházejících v 50. až 70. letech. Od let 80. se s frazeologií v publikacích pro žáky již zase bohatě pracuje.

Ač je na trhu spousta učebních materiálů pro výuku českého jazyka a literatury, které vydávají různá nakladatelství, k analýze jsme zvolili učebnice od vydavatelství SPN, Alter a Taktik.

SPN jsme vybrali jako představitele tradice: vydáváním učebnic se zabývá dlouhodobě, a tak jeho jméno v řadě učitelů vyvolává důvěru a jeho publikace jsou na školách velmi rozšířeny. Navíc se na sestavování publikací podílela Ivana Bozděchová, jazykovědkyně, která se částečně věnuje kognitivní lingvistice (např. *Teorie terminologie a kognitivní lingvistika: k pojetí kategorizace, definice a nominace*), a tak by se snad její vliv mohl v učebnicích odrazit.

Alter jsme zvolili jako nakladatelství působící na školách v menší míře než SPN. Bývá ale často zmiňováno například pro nápadité rozdělení učebnic na dílčí sešity a klade rovněž důraz na komunikační složku oboru – komunikační dovednosti a schopnosti žáka jsou jedním ze základních cílů výuky českého jazyka (např. Štěpáník, Šmejkalová, 2016).

Pro nakladatelství **Taktik** jsme se rozhodli, protože je mezi ostatními vydavateli relativním nováčkem a protože jen málo jeho učebnic bylo recenzováno či analyzováno.

Pro potřeby naší analýzy jsme také zvažovali výběr konkrétního ročníku, nakonec jsme zvolili **8. řady učebnic**. Frazeologii se učitelé sice povětšinou věnují

v ročníku sedmém a autoři ji také do odpovídajících publikací řadí, ale analýza přístupů k frazeologii v učebnicích pro žáky 7. tříd je nyní vyčerpána, navíc naše cíle jsou širší:

- chceme zjistit, zda se s diskutovaným tématem pracuje spirálovitě⁵ (z toho důvodu také nevěnujeme pozornost ročníku devátému, který je pojímán jako opakovací; ověříme si tedy, zda a nakolik je frazeologie a její potenciál využíván v ročníku, jenž bývá odevzdán syntaxi),
- nesnažíme se o potlačení tradičního přístupu k frazeologii v učebnicích, ale přejeme si ho obohatit o pohled kognitivní,
- nabídku učebnic bychom rádi rozšířili o pracovní listy kombinující výchovu, kognitivní lingvistiku a frazeologii; předkládaná cvičení (v dalším oddíle) také počítají s vyspělejším žákem, schopného formálních (abstraktních) operací.

5.1 Sledované jevy a předpokládané závěry analýzy

V teoretické části práce jsme detailně a plně vyložili klasifikaci frazémů; v tomto rozsahu ale frazeologismy v předkládaných učebnicích nesledujeme, protože se jedná o složité jazykovědné dělení, kterému neodpovídá prezentace látky v učebnicích pro základní školy. Protože je součástí práce i tvorba pracovních listů pro žáky, sledujeme jevy pouze v míře srovnatelné s úrovní základní školy.

Ústředním sledovaným jevem jsou **frazeologismy**: jejich výskyt, druh a didaktický přístup k nim. Na základě předchozího komentáře jsme při výběrání frazémů a jejich klasifikaci použili vlastní kategorie, které jsme připravili srovnáním teorií Čechové a Čermáka: přirovnání (z nich vybíráme pouze ustálené výrazy), pranostiky, přísloví, rčení / pořekadlo / kolokační autosémantický frazém, kulturní frazém, binominál, kvazifrazém / lexikální frazém a aktualizace. Pro zjednodušení klasifikace frazémů jsme se rozhodli během procesu analýzy učebnic: jedná se o publikace, které prošly didaktickou transformací a nejen s ohledem na složitost problematiky se drží tradičního dělení frazémů – autoři ani nezařadili cvičení zaměřená na rozčleňování frazémů do dílčích kategorií. Naším cílem je podat přehled toho, které frazémy se v učebnicích vyskytují a v jakém poměru, a dále je posoudit z hlediska kognitivní lingvistiky (tedy zda se k nim kognitivně přistupuje, či nikoli) a výchovy;

⁵ Spirálou rozumíme způsob osvojování učiva, kdy je téma postupně rozšiřováno a opakováno (i napříč ročníky).

z toho důvodu se domníváme, že uvedená klasifikace, upravená pro potřeby výzkumu, je dostačující.

Uvedeme **celkový počet frazémů** a průměr na stránku a jejich výskyt porovnáme s tvrzením Čermákovým (2007, s. 61): „*Za text na výskyt IF dnes bohatý lze považovat již takový, v němž stojí jeden idiom v průměru na 80–120 slov, (psaný) text v tomto smyslu bohatší (tj. takový, ve kterém idiom připadne na menší počet slov) je už vzácnější a delší souvislý psaný text s jedním idiomem na deset nebo méně slov (především umělecký) pravděpodobně neexistuje.*“

Dále frazémy **klasifikujeme** a uvedeme, které typy převažují, chybí atd. Zaměříme se i na aktualizované frazémy.

Součástí analýzy je také přístup k **výchově**: je nějak akcentován či využíván výchovný potenciál frazémů? Pokud ano, pak jakým způsobem?

Pozornost bude věnována i **cvičením**, v nichž se s frazémy pracuje: kolik takových úloh se v učebnici vyskytuje a které dovednosti či znalosti jsou jimi trénovány. Protože se budeme orientovat podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, pro úplnost ji připomínáme ve schématu níže. Úkoly také roztrídíme podle jejich přístupu (strukturní vs. komunikačně pragmatický vs. kognitivní; zda se vůbec kognitivní pojetí ukazuje).

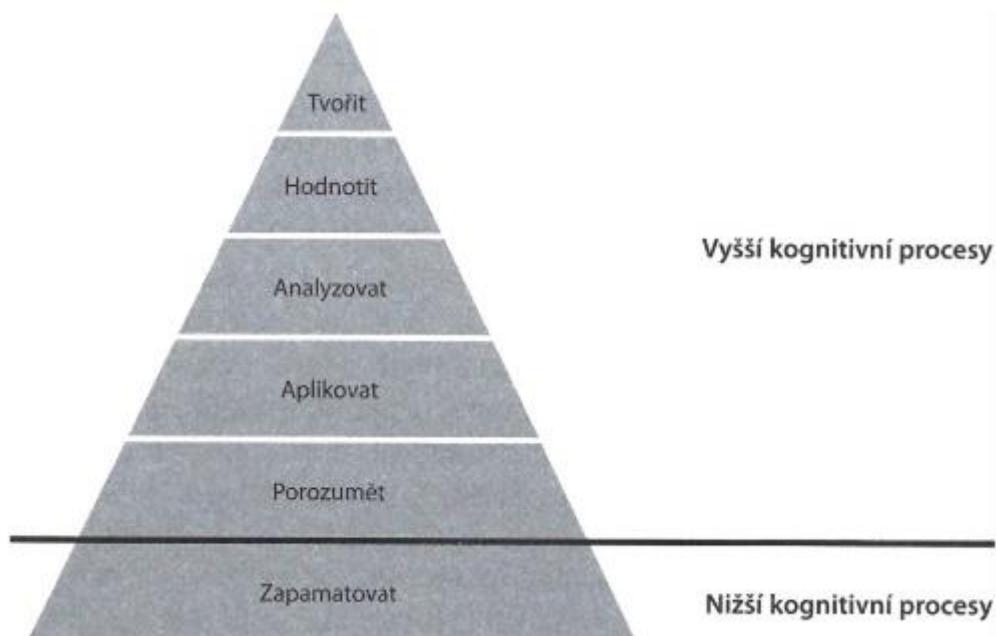


Schéma č. 2: Bloomova taxonomie (Šed'ová a kol., 2012, s. 61)

Cvičení budou také hodnocena podle toho, zda postupují **induktivně**, či **deduktivně**. Pokud je v učebnicích znovu připomenuta **teorie**, bude i ta podrobena této

komparaci. V případě objevivšího se vysvětlení (definice aj.) podrobíme kritice i odbornou správnost.

Dále se zaměříme také na **cíle výuky českého jazyka**, tedy zda předkládaná cvičení směřují k cíli komunikačnímu, kognitivnímu a formativnímu/výchovnému (zde především podpora pozitivního vztahu k jazyku).

5.1.1 Předpokládané závěry

K vlastní analýze jsme přistupovali s určitými předpoklady. Domníváme se, že se frazémy budou objevovat ve všech dílčích částech sad učebnic, ale výchovy (tj. jazyková, komunikační a slohová, literární) budou vykazovat rozdíly. Více frazémů by se mohlo objevit v čítankách, protože se bude jednat o umělecké texty, z nichž řada bude lidových výrazů používat. V jazykových oddílech bude frazémů méně, protože se frazeologie v 8. ročníku zpravidla neprobírá, ale opakuje – přesto doufáme, že učebnice na sledované jevy nebude chudá.

V učebnicích a čítankách se objeví frazémy všech druhů, ale v různých počtech; předpokládáme, že nejčastějším typem bude přirovnání, protože je v i každodenním jazyce stále velmi živé a často aktualizované, a kvazifrazém pro svou povahu a metaforičnost.

Domníváme se, že cvičení akcentující frazeologii se vyskytnou spíše v jazykových učebnicích než v čítankách (v těch ale předpokládáme větší výchovný důraz), přičemž budou akcentovány kognitivní procesy zapamatování a porozumění, případně aplikace. Vyšší kognitivní procesy budou zařazeny výjimečně, protože se může jednat o časově náročnější aktivity, a proto budou vypuštěny, neboť je v 8. ročníku frazeologie učivem opakujícím. Ze stejného důvodu očekáváme také postupy deduktivní, a to i v případě připomenutí teorie.

Hlavní cíle výuky českého jazyka, jak jsme je prezentovali, by měly být naplněny, jinak by byla cvičení do učebnic zařazena zbytečně.

Protože jednotlivé oddíly sad učebnic jsou zaměřeny různě, budou mezi nimi pochopitelně větší rozdíly, zejména mezi jazykovými učebnicemi, čítankami a přehledy učiva k literární výchově.

5.2 Sada učebnic SPN

Současné SPN – pedagogické nakladatelství navazuje na mnohaletou tradici Státního pedagogického nakladatelství a bylo založeno roku 1994 (rok po ukončení

činnosti předchozího vydavatelství). Společnost působí široce – připravuje učebnice a další pomůcky (např. nástěnné tabule) pro oba stupně ZŠ i pro školy střední, a to z řady vzdělávacích oblastí (*Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Člověk a společnost, Člověk a příroda a Umění a kultura*).

Výuce českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ slouží sada učebnice, pracovního sešitu a čítanky, která je doplněna přehledovou publikací *Literární výchova pro 2. stupeň ZŠ*, společnou pro všechny čtyři ročníky. Elektronické verze učebnic nejsou k dispozici. Jazykové vzdělávání pak doplňují různé procvičovací, opakovací a přehledové sešity a příručky připravující na přijímací zkoušky na střední školy. Výjimečným vydáním je pak *Sloh pro 6.–9. ročník ZŠ, příslušné ročníky víceletých gymnázií a SŠ*, který shrnuje slohovou a komunikační výchovu.

K analýze jsme zvolili sadu učebnic pro 8. ročník:

- *Český jazyk 8 pro ZŠ*, 1. vydání (dotisk), 2015;
- *Pracovní sešit: český jazyk pro 8. ročník ZŠ*, 2. vydání, 2015;
- *Čítanka 8*, 4. vydání, 2015;
- *Literární výchova pro 2. stupeň ZŠ*, 2. vydání (upravené a rozšířené), 2009.

Doplňkem, zajímavým zejména pro učitele, je pak metodická příručka⁶, jež obsahuje řešení jak ke cvičením v učebnici, tak k těm v pracovním sešitě, navíc seznamuje učitele s možným uvedením tématu a připomíná informace, které by se žáci mohli dozvědět.

Ve všech uvedených učebnicích, až na pracovní sešit, se uvádí, že byly **zpracovány podle RVP ZV**. Tuto skutečnost v naší analýze nebudeme ověřovat, protože naším cílem je výskyt frazeologie.

Všechny zmíněné učební materiály **získaly** od MŠMT **schvalovací doložky**: příručky jazykové jsou ministerstvem podpořeny až do jara roku 2021, literární výchova do srpna 2019.

5.2.1 Charakteristika jednotlivých děl sady

Jazyková učebnice (158 stran⁷) v sobě pojí výchovy jazykovou, komunikační a slohovou (poměr cca 4 : 1, tj. 130 vs. 30 stran). V oddíle o jazyce se autoři věnují zejména skladbě, poté tvarosloví, nauce o slově a češtině jako slovanskému jazyku.

⁶ BOZDĚCHOVÁ, Ivana et al. *Český jazyk 8 pro základní školy: metodická příručka*. Praha: SPN, 2011.

⁷ Do udaného počtu stran zahrnujeme pouze vlastní text učebnice, tj. bez úvodního komentáře, obsahu, metodické poznámky atd.

Frazeologie explicitně uvedena není. Ve slohu a komunikaci se učebnice zaměřuje na charakteristiku, výklad, referát a recenzi a kontakt s institucemi. Některá cvičení jsou označena piktogramem sovy (pro bystré hlavy) a označují úkoly náročnější, doplňující. **Pracovní sešit** (58 stran) pak zrcadlí obsah učebnice, přičemž je vynechána kapitola o slovanských jazycích a zcela chybí oddíl komunikační a slohové výchovy. Pracovní sešit nabízí pouze cvičení různého druhu (bez rozlišení obtížnosti), doplňující poznámky a poučky se neobjevují.

Čítanka (212 stran) neřadí ukázky podle vývoje literatury, ale stanovuje tematické celky: *Nestárnoucí literatura, Z literatury 19. století* (jediný časově omezený oddíl), *Smutky, strasti, svízele, Humor, Chvála jazyka* (zde explicitně kapitola o příslovích) a *Jiné světy*. Ukázky jsou doplněny o úvodní informace k autorovi a dílu, úkoly k úryvku a o shrnutí, poučení o autorovi. Občas se objevují i odkazy na další díla nebo zajímavé citáty. Doplňkem k čítance je **Literární výchova pro 2. stupeň ZŠ** (234 stran), kterou lze využít během všech čtyř ročníků. Tato publikace prezentuje literární teorii a vývoj literatury české a světové, součástí jsou i další ukázky uměleckých textů.

Metodickou příručkou se v analýze nezabýváme.

5.2.2 Analýza

Tabulka č. 2: Analýza sady učebnic pro 8. ročník, SPN

SPN	Výchova jazyková, komunikační a slohová		Výchova literární	
	1) Učebnice	2) Pracovní sešit	3) Čítanka	4) Literární výchova
Frazémy				
Celkem	126	26	402	167
▪ z toho aktualizované	1	0	1	2
Průměr na 1 stránku	0,8 (158 stran, vel. větší A5)	0,4 (58 stran vel. A4)	1,9 ⁸ (212 stran, vel. větší A5)	0,7 (234 stran, vel. větší A5)
Komentář	<p>Nejvíce frazémů (a to i průměrově na 1 stranu) obsahuje čítanka – jednak disponuje větším počtem stran než výchova jazyková, komunikační a slohová, jednak je charakteristická svou povahou: nabízí delší literární úryvky, a tak je zde pravděpodobnost vyššího výskytu frazémů. Protože <i>Literární výchova pro 2. stupeň ZŠ</i> žáky seznamuje nejen s teorií, ale také jim předkládá úryvky z literárních děl, je i zde výskyt frazémů vysoký.</p> <p>Je s podivem, že pracovní sešit předkládá pouze 26 frazémů – domníváme se, že je to dáno povahou cvičení: jsou zde časté skladebné rozbory vět a souvětí.</p>			

⁸ Některé ukázky, zařazené v čítance, byly unikátní v tom, že v sobě kumulovaly frazémy, např. Zdeněk Svěrák – *Svědecká výpověď o požáru mlýna* (s. 179).

<p>Hodnocení dle Čermáka⁹</p>	<p>1) Výchova jazyková, komunikační a slohová – učebnice Učebnice nabízí celkem 78 textů, které jsou vhodné ke zpracování podle Čermákovy myšlenky, a 29 z nich alespoň jeden frazém obsahovalo (v 15 případech se jednalo o úryvek uměleckého díla). 13krát se text ukázal být na frazémy bohatý, 9krát chudší (téměř ve všech případech se jednalo o text odborný nebo neumělecký) a 7krát bohatší.</p> <p>2) Výchova jazyková, komunikační a slohová – pracovní sešit Pracovní sešit obsahoval jen málo textů (17), které by byly koherentní, a tak vhodné pro tento způsob zpracování, a pouhé 2 texty obsahovaly frazém: jednalo se o úryvky na tato vyjádření chudší a bohatší.</p> <p>3) Výchova literární – čítanka Z čítanky jsme 87 textů shledali vhodnými k posouzení (nezařadili jsme například výčet romských a českých přísloví a aforismů), z toho 56 textů obsahovalo alespoň jeden frazém, přičemž se jednalo zejména o umělecké úryvky. 30 textů bylo na frazémy chudších, po 13 ukázkách bohatých a bohatších.</p> <p>4) Výchova literární – učebnice literární výchovy Protože je tato učebnice zejména nauková a výkladová, postupovali jsme zde mírně odlišně: do celkového počtu textů (153) jsme zahrnuli pouze umělecké texty; odborné komentáře a přehledy jsme vynechali, protože se v nich frazémy neobjevovaly a těžko by se určoval jejich přesný počet. Texty jiné povahy v knize nejsou. Z těchto 153 úryvků frazémy obsahovalo 59 ukázek, které byly nejčastěji (27) na frazémy bohaté, texty chudší a bohatší byly početně vyrovnány (18 a 14).</p>
---	--

⁹ Zde hodnotíme podle tvrzení Čermákova (2007), které jsme uvedli v kapitole o sledovaných jevech v analýze učebnic. Při posuzování jsme postupovali následovně:

- Pokud se frazém vyskytl v delším textu či úryvku nebo ve cvičení, které bylo tvořeno souvislým textem, vypočítali jsme, kolik frazémů se vyskytuje na 80–120 slov.
- Pokud byl frazém součástí cvičení, které nebylo koherentní, pak jsme cvičení tímto způsobem nehodnotili. Do tohoto hodnocení zahrnujeme pouze texty, v nichž se vyskytl alespoň 1 frazém.
- Rovněž jsme vynechali cvičení zaměřená na frazeologii (např. cvičení, jejichž text byl složen pouze z frazémů).

Klasifikace frazémů (počet)				
▪ přirovnání	29	4	89	43
▪ pranostika	0	0	0	0
▪ přísloví	23	2	35	3
▪ rčení / pořekadlo / kolokační autosémantický frazém	38	12	169	79
▪ kulturní frazém	1	0	14	9
▪ binominál	5	1	27	20
▪ kvazifrazém / lexikální fr.	29	7	67	11
▪ aktualizace	1	0	1	2
Komentář	Ve všech dílech sady se ukázalo rčení / pořekadlo / kolokační autosémantický frazém (např. <i>Po lívancích se jen zaprášilo</i>) být tou nejčastější kategorií, druhou třídou je pak tradiční, ustálené přirovnání. Pranostika se neobjevila ani jednou v žádné části sady učebnic. Zajímavostí, ač ne příliš překvapující, je, že kulturní frazém nalézáme zejména ve výchově literární – souvisí to s výběrem literárních úryvků.			
Výchova				
Komentář	<p>1) Výchova jazyková, komunikační a slohová – učebnice Jazyková učebnice pracuje s frazémy výchovně pouze minimálně: v textu o kočce na s. 18/19 může kumulování negativního přirovnání a dalšího popisu vyvolávat nelibost k tomuto domácímu mazlíčku; ke konci publikace (s. 158) jsou pak v motivaci k sepsání úvahy vyjádřeny frazémy spojeny s rozumem.</p> <p>2) Výchova jazyková, komunikační a slohová – pracovní sešit Pracovní sešit s frazémy výchovně nepracuje.</p> <p>3) Výchova literární – čítanka Čítanka je na frazémy bohatá, ale výchovně s nimi pracuje málo. Potenciál vidíme v komentáři k frazému <i>Místo nedělá čest člověku, ale člověk dělá čest místu</i>, který rčení vysvětluje a s nímž je možno dále pracovat (např. formou otázky k zamyšlení). Podnět k utvoření situace ke konkrétnímu přísloví nalézáme na s. 176</p>			

	a humorný text na s. 179–181 kumuluje frazémy – autor ale využívá jejich doslovný význam a výchovný potenciál tak může být skrz komiku zapomenut.			
	4) Výchova literární – učebnice literární výchovy Publikace <i>Literární výchova pro 2. stupeň ZŠ</i> je výkladová, výchovně nepracuje.			
Cvičení (počet)				
Celkem¹⁰	9	0	13	0
Typ úlohy				
▪ četba – bez dalších úkolů	–	–	–	–
▪ poznání/vyhledání frazému	2	–	1 ¹¹	–
▪ spojování (částí frazémů)	–	–	–	–
▪ vybavení frazému (celek)	1	–	4	–
▪ vybavení frazému (část)	1	–	–	–
▪ oprava chybného frazému	–	–	–	–
▪ spojování (význam)	1	–	–	–
▪ výběr frazému dle instrukce	–	–	–	–
▪ vysvětlení frazému	3	–	6	–
▪ použití frazému ve větě	–	–	–	–
▪ použití v konkrétní situaci	–	–	1	–
▪ volné doplnění (i umělecké)	–	–	–	–
▪ otázka k zamyšlení	–	–	–	–
▪ otázka k zamyšlení – sloh	1	–	–	–
▪ teorie – definice	–	–	–	–
▪ teorie – potvrzení správnosti	–	–	–	–

¹⁰ Celkový počet cvičení se nemusí shodovat s počty u typu úloh – některá cvičení obsahovala více dílčích úkolů.

¹¹ Vyhledávání frazémů na s. 181 zařazujeme do vyšších kognitivních procesů, protože žáci nevyhledávají pouze přirovnání, což by mohli dělat mechanicky podle komponentu *jako*, ale také jiné frazémy, a tak musí posoudit situaci, slovní spojení a význam, jenž může výraz nést.

▪ teorie – rozlišení frazému a...	–	–	...aforismu; 1	–
Kognitivní procesy (Bloom)				
▪ zapamatování	4	–	4	–
▪ porozumění	4	–	7	–
▪ aplikace	–	–	1	–
▪ analýza	–	–	1	–
▪ hodnocení	1	–	–	–
▪ tvoření	–	–	–	–
▪ nelze určit	–	–	–	–
Přístup¹²				
▪ strukturní	3	–	1	–
▪ kognitivní	3	–	6	–
▪ komunikačně pragmatický	1	–	4	–
▪ jiný/neurčitý/smíšený	2	–	2	–
Postup				
▪ indukce	–	–	1	–
▪ dedukce	2	–	2	–
▪ jiný/neurčitý	7	–	10	–
Komentář	<p>1) Výchova jazyková, komunikační a slohová – učebnice V učebnici jazyka, komunikace a slohu nalzáme celkem 9 cvičení pojících se s frazeologií, typově nejpočetnější jsou úkoly zaměřené na vysvětlení výrazu (3). Kognitivní procesy sledují zapamatování a porozumění (oba po 4); příklad prvního sledujeme například zde: <i>...měli byste dokázat doplnit tato přísloví</i> (s. 74) – pracuje se zde s vybavením přesné podoby frazému. Přístupy strukturní a kognitivní jsou vyrovnané, pro ilustraci zde uvádíme oba pohledy: strukturní – <i>Určete, ve kterých větách mají přítomné tvary nadčasovou platnost a ve kterých vyjadřují stálou platnost</i> (s. 43); kognitivní – <i>Vysvětlete, co znamená chlubit se cizím peřím</i> (s. 29). Cvičení postupující induktivně zde nenacházíme, zadání deduktivní povahy</p>			

¹² Celkový počet cvičení se nemusí shodovat se součtem hodnot u přístupů – některé úlohy bylo možné nazírat z více postojů najednou.

	<p>jsou dvě, například na s. 43 (instrukce je uvedena v komentáři o strukturním přístupu); ostatní jsou různého postupu (nejčastěji vysvětlení významu nebo vybavení frazému).</p> <p>2) Výchova jazyková, komunikační a slohová – pracovní sešit Pracovní sešit neobsahoval žádné cvičení zaměřené na frazeologii, proto jsme tento aspekt nemohli hodnotit.</p> <p>3) Výchova literární – čítanka V čítance se objevuje více úkolů spojených s frazeologií než v jazykové výchově – celkem 13 cvičení, z toho 6 se týká vysvětlení frazémů, 4 pak vybavení si celého ustáleného slovního spojení. Zajímavým se jeví pokyn k teoretickému odlišení přísloví a aforismu (s. 177). Kognitivní proces porozumění převažuje. Kognitivní přístup k sledovanému jevu dominuje nad komunikačně pragmatickým pohledem, ten pak nad strukturním; jako ilustraci komunikačně pojatého zadání uvádíme následující: <i>V jaké situaci byste je [přísloví] mohli použít?</i> (s. 176). Za cvičení postupující induktivně lze považovat instrukci <i>Čím se liší aforismus od přísloví?</i> (s. 177), protože žáci mají k porovnání dostatek příkladů obou frází. Deduktivní povahy jsou 2 cvičení, jinak postupuje 10 úkolů.</p> <p>4) Výchova literární – učebnice literární výchovy Přehled literární teorie a nauky neobsahoval žádné úkoly spojené s frazeologií, a tak tento bod nemůžeme posoudit.</p>			
Teorie				
Odborná správnost	–	–	ano	ano
Postup				
▪ indukce	–	–	–	–
▪ dedukce	–	–	ano	ano
Komentář	<p>1) Výchova jazyková, komunikační a slohová – učebnice Frazeologická teorie se v učebnici nevyskytuje; frazém je vysvětlen pouze v jednom případě (<i>selský rozum</i>).</p>			

	<p>2) Výchova jazyková, komunikační a slohová – pracovní sešit Teorie ani vysvětlení frazémů se v pracovním sešitě neobjevuje.</p> <p>3) Výchova literární – čítanka Teorie se v čítance objevuje pouze v jednom případě: v kapitole o příslovích nacházíme obecné vysvětlení tohoto frazému; definice postupuje deduktivně. 4krát se v poznámkách za úryvky čtenář dočte vysvětlení konkrétního slovního spojení (např. s. 156: <i>dostat kvinde – být odmítnut jako nápadník</i>).</p> <p>4) Výchova literární – učebnice literární výchovy V literární výchově je zlomek teorie k frazeologii prezentován, zejména ve spojitosti s přirovnáním (tradičním i básnickým), dále je nastíněna lidová slovesnost – přísloví, rčení a pranostiky. 3krát se objevuje vysvětlení významu konkrétního frazému.</p>			
Cíle výuky ČJ (počet cvičení, v nichž se cíl objevuje)¹³				
Cíl komunikační	2	–	–	–
Cíl kognitivní	7	–	13	–
Cíl formativní/výchovný	–	–	2	–
Komentář	<p>1) Výchova jazyková, komunikační a slohová – učebnice Jazyková část učebnice naplňuje zejména cíl kognitivní, a to například cvičeními, která trénují porozumění a zapamatování/vybavení frazémů. Kognitivního cíle se také dosahuje ve chvíli, kdy učebnice předkládá vysvětlení frazému (např. s. 158). V druhé části učebnice, jež se věnuje slohu a komunikaci, nalézáme cíl komunikační, a to když frazém udává námět nácvičku slohu: žák musí frazému nejenom porozumět, ale také se zamyslet nad jazykovou výstavbou, vybrat si cíl/záměr textu a podle toho jej napsat.</p> <p>2) Výchova jazyková, komunikační a slohová – pracovní sešit Pracovní sešit je v naplňování cílů výuky ČJ z hlediska frazémů nedostatečný: nejsou v něm žádná cvičení, která by se frazeologii věnovala, ani se neobjevuje žádné vysvětlení konkrétního výrazu.</p>			

¹³ Celkový počet cvičení a počet výskytů daného cíle se nemusí shodovat – některá cvičení sledovala více cílů najednou, nebo naopak sledované cíle nenaplňovala.

	<p>3) Výchova literární – čítanka V čítance postrádáme komunikační cíl cvičení, překvapivě převažuje cíl kognitivní (většina úkolů sledovala vysvětlení, nebo vybavení frazému), ten je ještě podpořen jedním případem teorie (s. 176 – úvod ke kapitole o příslovích) a vysvětlením konkrétních frazémů (s. 11, 40, 109, 156). Formativně je pak žák ovlivňován pouze ve dvou případech spojených se cvičením a navíc připojujeme čtyři příklady úryvků, které na žáky mohou také výchovně zapůsobit: prvním je poučný komentář rabínův (s. 11), zbytek se týká kumulace přísloví romských (s. 14) a českých (s. 176; oba případy se týkají výčtu frazémů) a textu Zdeňka Svěráka, který hromadí různé frazémy a využívá jejich doslovného významu (při takové frekvenci a nápadnosti mají frazémy větší efekt, než ocitnou-li se osamoceně v textu). Multikulturní cíl je navíc naplňován v případě konfrontace českých frazémů s výrazy jiné kultury: romské (s. 14) a různých (s. 14, 181, např.: <i>Uved'te rčení z cizího jazyka, který se učíte.</i>).</p> <p>4) Výchova literární – učebnice literární výchovy Učebnice literární výchovy je čistě nauková, neobsahuje žádná cvičení, a tak zde ani cíle výuky ČJ nehodnotíme. Kognitivní cíl ovšem lze shledat v podání vysvětlení konkrétních frazémů (s. 36, 135, 200).</p>
--	--

5.3 Sada učebnic Alter

Nakladatelství Alter nabízí své učebnice již od roku 1990 a zaměřuje se jak na 1., tak na 2. stupeň ZŠ. Výukové pomůcky jsou určeny pouze pro výběr vzdělávacích oborů: *Český jazyk a literatura*, *Matematika a její aplikace* a *Člověk a jeho svět* na 1. stupni ZŠ, *Český jazyk a literatura* a *Člověk a příroda* pak na stupni druhém. Alter také pro jazykovou oblast zpracoval elektronické počítačové verze učebnic (s rozlišenými licencemi pro školní i domácí prostředí) a dále reflektuje vývoj technologií nabídkou vzdělávacích aplikací pro tablety (ve formě učebnice či dalších programů) a výukových CD.

Pro vyučování českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ a gymnáziu byly sestaveny dvě sady učebnic pro každý ročník; literatura je představena formou klasické čítanky a korespondující knihy literární výchovy, kdežto ostatní výchovy jsou pojaty odlišně, než bývá zvykem u ostatních nakladatelství: mluvnice a sloh (společně s komunikací) mají vlastní, oddělený sešit. Třetím dílem, se kterým předešlé dva výtisky tvoří jeden celek, je pak pracovní sešit, obsahující cvičení a přehledy učiva. Zvláštními příručkami jsou poté samostatné souhrny a pravopisná opakování (zatím pouze pro 6., 7. a 8. ročník).

Pro potřeby analýzy jsme si zvolili sadu učebnic pro 8. ročník:

- *ČJ 8/1: Učivo o jazyce – Máme rádi češtinu*, 1. vydání (dotisk), 2016;
- *ČJ 8/2: Komunikační a slohová výchova*, 3. vydání, 2015;
- *ČJ 8/3: Pracovní sešit – cvičení, přehledy, tabulky*, 3. vydání, 2015;
- *Čítanka 8*, 2. vydání, 2015;
- *Literární výchova k Čítance 8*, 2. vydání, 2014, včetně přílohy *Slovníčků a přehledů*.

Všechny díly této sady **odpovídají cílům stanoveným RVP ZV**. Nakladatelství vydalo i dodatkovou publikaci *Příručka k učebnicím českého jazyka a literatury ALTER pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*, která nabízí metodickou podporu, aby zcela došlo k naplnění cílů dle RVP ZV; součástí jsou i doporučené tematické a časové plány; klíč k pracovnímu sešitu pak tvoří samostatná knížka.

Celá sada učebnic byla doporučena MŠMT a **schvalovací doložky získala**, jejich platnost ale končí v prosinci letošního roku (2018). Informaci o jejich prodloužení se nám nepodařilo dohledat.

5.3.1 Charakteristika jednotlivých dílů sady

Alter netradičně rozděluje učebnice do pěti oddílů. Jazyková výchova je realizována sešitem **ČJ 8/1: Učivo o jazyce**. Nejvíce prostoru je rovněž věnováno skladbě, poté se učebnice zaměřuje na tvarosloví, obohacování slovní zásoby a na obecný výklad o jazyce, krátce je připojeno i opakování z předchozího ročníku. Frazeologie v obsahu není zmíněna. Učebnice nerozlišuje obtížnost učiva, ale připojuje odkazy na pracovní či doplňkový sešit *Přehledy českého jazyka pro žáky a studenty* a dále na možnosti využití interaktivní tabule či výukového CD. Druhým dílem je **ČJ 8/2: Komunikační a slohová výchova**, která se rozsahem téměř vyrovnává výchově jazykové (poměr téměř 1 : 1, tj. 79 vs. 106 stran); Alter tak zdůrazňuje komunikační složku výuky ČJ (obsahem je charakteristika, líčení, výklad, úvaha, styk s institucemi a mediální výchova). Cvičení nejsou diferencována podle náročnosti. Třetím dílem je **ČJ 8/3: Pracovní sešit**, obsahující přehledy, tabulky, rozbory a různá cvičení; rozsahem se vyrovnává předchozím částem (73 stran). Úkoly nejsou odlišeny podle náročnosti, ale objevují se odkazy na *Přehledy českého jazyka pro žáky a studenty* a na první díl sady.

Literární výchovou se zabývají dvě publikace: čítanka a sešit o literatuře, obsahující přílohu *Slovníčky a přehledy*. **Čítanka** (206 stran) řadí ukázky podle vývoje literatury a neobsahuje žádné úkoly či poučky – to vše je součástí doplňujícího **sešitu literární výchovy** (79 stran). Ke každé ukázce z čítanky jsou zde uvedeny doplňující informace o době, autorovi a díle, úkoly k textu, náměty k diskuzi, vysvětlivky a odkazy na přílohu. **Slovníček** (25 stran) pak obsahuje vysvětlení literární teorie, pojmů a směrů, přehled spisovatelů a jiných umělců.

Metodickým doplňkům k sadě učebnic se v analýze nevěnujeme.

5.3.2 Analýza

Tabulka č. 3: Analýza sady učebnic pro 8. ročník, Alter

Alter	Výchova jazyková		Výchova komunikační a slohová	Výchova literární	
	1) ČJ 8/1 (učebnice)	2) ČJ 8/3 (pracovní sešit)	3) ČJ 8/2 (sloh, kom.)	4) Čítanka	5) Literární výchova
Frazémy					
Celkem	171	52	79	207	38
▪ z toho aktualizované	1	0	1	2	1
Průměr na 1 stránku	1,6 (106 stran, vel. větší A5)	0,7 (79 stran, vel. větší A5)	1,1 (73 stran, vel. větší A5)	1 (206 stran, vel. větší A5)	0,4 (104 stran, vel. větší A5)
Komentář	Největší počet frazémů koreluje, alespoň co se prvního místa týče, s počtem stran učebnice: čítanka (206) stran obsahuje 207 frazémů – to ale ještě nezaručuje největší frekvenci těchto slovních spojení; nejvyššího průměru výskytu na jednu stránku dosahuje učebnice jazykové výchovy. Nejméně frazémů pak vykazuje sešit literární výchovy, což se shoduje s jeho charakteristickým rysem: představuje zejména doplněk k čítance, a tak nabízí úkoly, náměty k práci i zamyšlení a také poskytuje poučné a naučné texty, ale už ne autentické literární úryvky.				
Hodnocení dle Čermáka	1) Výchova jazyková – ČJ 8/1 Učebnice jazykové výchovy vedle převzatých textů (zejména publicistického charakteru) nabízí hlavně vyprávění a úryvky originálně sestavené pro didaktické potřeby, což omezilo počet potenciálně analyzovatelných textů na 29, z toho frazém obsahovalo pouhých 6 případů – zato byly ale na tato ustálená slovní spojení bohatší (3).				

<p>2) Výchova jazyková – ČJ 8/3 Originálními, ale neautentickými texty se vyznačuje i pracovní sešit jazykové výchovy, a tak se vyskytuje stejný limit: z použitelných 33 textů frazém obsahovalo pouze 9 cvičení, ta ale byla na frazém většinou bohatá (5).</p> <p>3) Výchova komunikační a slohová – ČJ 8/2 Texty (36) zařazené do učebnice komunikační výchovy byly různorodé: téměř polovina z nich byla uměleckého stylu, zbytek rozdílný: texty publicistické, odborné i běžně dorozumivacího stylu. Z 11 ukázek, které jsme analyzovali, byla většina (6) na frazémy chudší.</p> <p>4) Výchova literární – čítanka Z celkem 89 textů jsme frazém našli pouze v 52 ukázkách, které byly výhradně umělecké (čítanka od Alteru nezahrnuje ani vysvětlivky či úvodní slova, ani úkoly nebo odborné medailonky); převažovaly texty na frazémy chudé (34), ukázek zhodnocených jako na frazémy bohatých bylo 8, bohatších 10.</p> <p>5) Výchova literární – sešit literární výchovy V sešitě literární výchovy se příliš vhodných textů neobjevilo, protože knížka nabízela zejména podněty k práci s čítankou a poučení související s konkrétní literární ukázkou. Z 24 potenciálních textů jsme vybrali pouze 3 a ty se ukázaly být frazeologicky bohaté.</p>					
Klasifikace frazémů (počet)					
▪ přirovnání	22	2	12	52	0
▪ pranostika	0	0	0	0	0
▪ přísloví	71	11	26	6	4
▪ rčení / pořekadlo / kolokační autosémantický frazém	63	29	31	64	20
▪ kulturní frazém	9	4	1	2	9
▪ binominál	0	0	1	25	2
▪ kvazifrazém / lexikální fr.	5	6	7	56	2
▪ aktualizace	1	0	1	2	1

Komentář	V jednotlivých dílech sady se nejvíce objevovala rčení / pořekadla / kolokační autosémantické frazémy – pouze v případě učebnice jazykové výchovy byla tato skupina předčena příslovími. V čítance, kde se často objevovaly výrazy na hranici spisovnosti, se značně projevíly kvazifrazémy a binominály. Pranostika se nevyskytla v žádné učebnici.
Výchova	
Komentář	<p>1) Výchova jazyková – ČJ 8/1 Učebnice výchovný potenciál frazémů nevyužívá. Blíží se tomu pouze v jednom cvičení (s. 3), kdy žáci mají vymyslet pokračování děje a zakončit vypravování ve stylu „moudřejší ustoupí“. Některá cvičení, zabývající se aplikováním frazému na konkrétní situaci, ale žákům naznačují, že v náročné nebo i běžné situaci mohou ve frazémech hledat radu či útěchu (např. s. 12 a 44).</p> <p>2) Výchova jazyková – ČJ 8/3 Sešit přehledů, tabulek a cvičení se výchově explicitně také nevěnuje – pro žáky sice jsou připraveny úkoly, ve kterých se frazémy zabývají, ale většina z nich sleduje vysvětlení frazému; pro naplnění výchovného potenciálu by cvičení musela zapojit vyšší kognitivní procesy a dotknout se emocí.</p> <p>3) Výchova komunikační a slohová – ČJ 8/2 Sešit komunikační výchovy už výchovně pracuje více: například na s. 34 je skrz frazém nabídnuto poučení, to je ale zdůrazněno úvodní větou: <i>Pro začátečníky však spíš platí stará moudrost, že méně je někdy více.</i> Humorně, a tedy i motivačně působí úryvek od K. Čapka (s. 53), který kumuluje frazémy, jež si svým obsahem protiřečí – žáci jsou díky tomuto nahromadění vůči frazeologismům vnímavější, ale je zde riziko, že si ze cvičení odnesou vzpomínku toho, že frazém je pouze prázdná průpovídka. Výchovný potenciál se také skrývá ve cvičení, které vybízí ke zpracování úvahy – žáci se zamýšlí nad poučením vybraného frazému (s. 54).</p> <p>4) Výchova literární – čítanka Čítanka výběrem ukázek nabízí mnoho výchovných situací a morálních reflexí, ale nepřikládá k textům žádné úkoly. Bez doplňkového sešitu či bez učitelovy opory by výchovný potenciál zanikl. Z toho důvodu neurčujeme, zda se výchova objevuje, či ne.</p>

	5) Výchova literární – sešit literární výchovy Sešit <i>Literární výchova 8</i> svou podstatou vybízí k výchovnému působení na žáky: předkládá úkoly k literárním úryvkům, shrnuje poznatky a vysvětluje náročnější výrazy. V námětech k přemýšlení autoři často využívají frazémů k formulaci myšlenky (např. na s. 37: <i>Jak se cítíte, dají-li v některých sousedních zemích najevo obavu, že co Čech – to zloděj, protože v jejich obchodech několik Čechů kradlo? Dělá takový člověk ostudu pouze sám sobě?</i>), ale dále se s nimi nepracuje. Výchovný potenciál frazémů tak zůstává využit jen v několika případech, například na s. 44: <i>Přečtěte si následující arabské přísloví a povězte... zda byste měli sílu se jím řídit.</i> Jinde se žáci zamýšlejí nad hrdinovou situací a přiřazují vhodný frazém (s. 46); nad problematikou půjček jako cestou do pekel se žáci zamýšlejí na s. 55.				
Cvičení (počet)					
Celkem	19	10	9	0	11
Typ úlohy					
▪ četba – bez dalších úkolů	–	–	1	–	–
▪ poznání/vyhledání frazému	–	–	–	–	1 ¹⁴
▪ spojování (částí frazémů)	–	1	–	–	–
▪ vybavení frazému (celek)	1	–	1	–	–
▪ vybavení frazému (část)	3	2	–	–	–
▪ oprava chybného frazému	–	–	–	–	–
▪ spojování (význam)	–	–	1	–	1
▪ výběr frazému dle instrukce	–	1	–	–	–
▪ vysvětlení frazému	5	4	4	–	7
▪ použití frazému ve větě	3	1	–	–	–
▪ použití v konkrétní situaci	7	–	–	–	1
▪ volné doplnění (i umělecké)	–	–	–	–	–
▪ otázka k zamyšlení	–	–	–	–	1

¹⁴ Zde rozpoznání frazémů řadíme mezi nižší kognitivní procesy, tj. zapamatování, respektive vybavení, protože cvičení ukládá vyhledat v textu přirovnání, a tak žáci mnohdy postupují mechanicky: označují všechna slovní spojení s komponentem *jako*.

▪ otázka k zamyšlení – sloh	–	–	2	–	–
▪ teorie – definice	–	1	–	–	–
▪ teorie – potvrzení správnosti	–	–	–	–	–
▪ teorie – rozlišení frazému a...	–	–	–	–	–
Kognitivní procesy (Bloom)					
▪ zapamatování	4	2	1	–	1
▪ porozumění	9	7	5	–	8
▪ aplikace	6	–	1	–	1
▪ analýza	–	–	–	–	–
▪ hodnocení	–	–	1	–	1
▪ tvoření	–	–	–	–	–
▪ nelze určit	–	1 ¹⁵	1 ¹⁶	–	–
Přístup					
▪ strukturní	2	2	–	–	–
▪ kognitivní	8	5	3	–	6
▪ komunikačně pragmatický	7	1	5	–	3
▪ jiný/neurčitý/smíšený	3	3	1	–	2
Postup					
▪ indukce	–	–	–	–	–
▪ dedukce	8	2	–	–	1
▪ jiný/neurčitý	11	9	9	–	10
Komentář	1) Výchova jazyková – ČJ 8/1 V jazykové učebnici nacházíme celkem 19 cvičení zaměřených na frazeologii, přičemž typově převažuje požadavek na užití frazému v konkrétní situaci/větě (dohromady 10), poté jeho vysvětlení (5). S tím také				

¹⁵ Jedná se o cvičení, v němž mají žáci spojit definici a druh frazému: zde může žák uplatnit proces zapamatování/vybavení, nebo proces kognitivně vyšší, pokud si definici nebude pamatovat a pokusí se správné řešení odvodit (s. 61).

¹⁶ Jedná se o cvičení následujícího zadání: *Přečtete si, jak humorně se nad příslovími zamýšlí Karel Čapek (s. 53).*

souvisí převaha kognitivních procesů porozumění a aplikace a přístupu kognitivního a komunikačně pragmatického. Za přístup kognitivní vybíráme například následující cvičení: *Doplňte uvedená přísloví a rčení a vysvětlete, co znamenají* (s. 24). Ze všech zadání jsme vybrali 8, která využívají postupu deduktivního: zpravidla jde o užití frazému ve větě/kontextu. Za induktivní jsme neoznačili žádné cvičení, zbývajících 11 úloh je tedy jiného charakteru.

2) Výchova jazyková – ČJ 8/3

V pracovním sešitě jazykové výchovy se vyskytuje celkem 10 cvičení pojících se s frazémou, z toho nejvíce (4) se jich týká vysvětlení konkrétního výrazu. Porozumění je nejčastějším a nejvyšším kognitivním procesem, na nějž úkoly cílí. Výjimku tvoří cvičení, v němž mají žáci spojit definici a druh frazému – zde mohou žáci případně dosáhnout i vyššího kognitivního procesu. Přístup se zde uplatňuje zejména kognitivní, například v zadání *Víte, co znamená „tahat za někoho kaštany z ohně“?* (s. 60). Do dedukce i neurčitěho postupu řadíme následující cvičení: *Do neúplných rčení doplňte náležitě vedlejší věty* (s. 27) – procesem vybavení může být deduktivní postup upozaděn, ale v případě, že žák rčení nezná, může postupovat podle instrukce a vymyslet vedlejší větu jiného znění. Induktivní postup se neobjevuje.

3) Výchova komunikační a slohová – ČJ 8/2

Sešit komunikační a slohové výchovy byl na cvičení trochu chudší: obsahuje celkem 9 cvičení, z toho 4krát se jedná o vysvětlení frazému. Z kognitivních procesů sice převažuje porozumění, ale jednou se objevuje i hodnocení: *Můžete si zvolit některé přísloví z knihy F. L. Čelakovského nebo z Čapkova textu* (s. 53) *a napsat úvahu o poučení, které vám přináší* (s. 54). V tomto zadání také spatřujeme komunikačně pragmatický přístup, jenž se v tomto díle sady projevuje v souvislosti s frazeologií nejvíce. V tomto sešitě jsme cvičení nemohli rozdělit podle postupu indukce a dedukce, protože cvičení podněcovala práci jiným způsobem: vedle psaní slohu to bylo nejčastěji vysvětlení frazému.

4) Výchova literární – čítanka

Čítanka žádná cvičení neobsahuje.

	<p>5) Výchova literární – sešit literární výchovy Díl týkající se literární výchovy obsahuje celkem 11 cvičení a nejvíce se opět zadává vysvětlení významu frazému (7), čemuž také odpovídá kategorie kognitivního procesu porozumění. Jednou se objevuje proces vyšší, a to hodnocení: <i>Co uděláte, když vám atraktivní dívka nebo zajímavý chlapec budou nabízet drogy...? Nezapomeňte, že takový člověk zaslouží, abyste mu obrazně řečeno „vmetli rukavičku do tváře“ ...</i> (s. 44). Z přístupů k jazyku převažuje pohled kognitivní, například: <i>Čeho je Jidáš (jidášský groš) symbolem?</i> (s. 13). Indukce se zde neobjevuje, dedukce jednou (žáci mají vyhledat přísloví v textu, s. 4), jinak se jedná o nezařaditelné úlohy – vysvětlení frazému.</p>				
Teorie					
Odborná správnost	–	ano	ano	–	
Postup					
▪ indukce	–	?	–	–	
▪ dedukce	–	?	ano	–	
Komentář	<p>1) Výchova jazyková – ČJ 8/1 Teorie se v učebnici jazykové výchovy neobjevuje; vysvětlení konkrétního frazému je podáno pouze jednou, a to v instrukci ke cvičení jako příklad řešení.</p> <p>2) Výchova jazyková – ČJ 8/3 V pracovním sešitě se teorie vyskytuje jednou, a to v rámci cvičení, kdy mají žáci spojit definici a druh frazému. V tomto případě není možné určit, zda bude žák postupovat induktivně, nebo deduktivně – možné jsou oba způsoby, záleží na žákovi. V dalších pěti případech jsou podány konkrétní významy frazémů – buď jako příklad, jak úkol vypracovat, nebo jako součást samotného cvičení.</p> <p>3) Výchova komunikační a slohová – ČJ 8/2 Teorie k frazeologii se téměř neobjevuje, pouze je vysvětlen pojem přirovnání na konci publikace v sekci <i>Slovníček pojmů</i>. V učebnici jsou konkrétně představeny významy čtyř frazémů.</p> <p>4) Výchova literární – čítanka V čítance teorii ani vysvětlení frazémů nenacházíme.</p>				

	<p>5) Výchova literární – sešit literární výchovy V sešitu literární výchovy se teorie také nevyskytuje, pouze v příloze <i>Slovníčky a přehledy</i> je zmíněno přirovnání, je ale pojato jako básnický prostředek. Knížka je bohatá na vysvětlení konkrétních frazémů, zejména se významy objevují ve vysvětlivkách a poznámkách k literárním úryvkům.</p> <p>Teorie se tedy v této sadě učebnic objevuje pouze ve dvou zmínkách: jednou v rámci cvičení, podruhé je pojata jako teorie literární.</p>				
Cíle výuky ČJ (počet cvičení, v nichž se cíl objevuje)					
Cíl komunikační	8	1	4	–	2
Cíl kognitivní	9	9	4	–	7
Cíl formativní/výchovný	1	–	2	–	3
Komentář	<p>1) Výchova jazyková – ČJ 8/1 Komunikační cíl je v učebnici jazykové výchovy realizován často skrze použití frazému ve větě (kontextu), v jednom případě žáci rozvíjejí zápletku ve smyslu předloženého frazému (s. 3). Nejvíce je začleněn cíl kognitivní (vedle 9 cvičení je zde ještě jedno vysvětlení úsloví), a to formou výkladu frazému nebo doplněním jeho části. Formativní cíl je z pohledu frazémů uskutečněn pouze v jednom případě (zápletko na s. 3). Navíc zde ale nalézáme multikulturní cíl: ve výkladu o jazyce jsou k možné komparaci předloženy frazémy různých slovanských jazyků.</p> <p>2) Výchova jazyková – ČJ 8/3 Komunikační cíl v pracovním sešitě nalézáme pouze jednou, a to když mají žáci sestavit větný celek podle konkrétního rčení (s. 61). Ve více případech je přítomen cíl kognitivní: celkem 9 cvičení a navíc 5krát vysvětlení frazému (např. v rámci cvičení) a jednou teorie (součástí úlohy). Formativní cíl nenalézáme.</p> <p>3) Výchova komunikační a slohová – ČJ 8/2 Překvapivě se v sešitě komunikační a slohové výchovy neobjevuje komunikačního cíle (ve spojitosti s frazeologií) mnoho – pouze ve 4 případech: dvě cvičení sledují užití synonymních vyjádření, dvě pak zadávají vypracování slohu (charakteristika osoby, úvaha). Kognitivní cíl je zamýšlen ve více případech: 4 cvičení, 4 vysvětlení frazému a 3 teoretické poznámky (poučení o přirovnání a využití frazémů v líčení).</p>				

	<p>Formativní cíl je realizován ve dvou cvičeních: v nácvičku úvahy a v úryvku od Karla Čapka (ač je v něm posilován pozitivní vztah k mateřskému jazyku, hrozí, že někteří žáci na přísloví zanevrou: Čapek vedle sebe staví frazémy použitelné ve stejné situaci, ale významově protichůdné). Formativně také působí dvě doporučení: <i>Dochvilnost je vlastnost králů – k pohovoru nesmíte přijít pozdě</i> (s. 20) a <i>Pro začátečníky však spíš platí stará moudrost, že méně je někdy více</i> (s. 34).</p> <p>4) Výchova literární – čítanka V čítance nejsou cíle explicitně zřejmé, navíc neobsahuje žádná cvičení.</p> <p>5) Výchova literární – sešit literární výchovy Sešit literární výchovy sleduje komunikační cíl ve dvou případech: jednou se ptá po synonymním vyjádření, podruhé rozvíjí diskuzi o chování (<i>Oko za oko, zub za zub</i>). Více je prostor věnován cíli kognitivnímu: vedle 7 cvičení (ptají se většinou po významu frazému) je zde 10krát nějaké sousloví vysvětleno (v poznámkách k textu) a <i>Slovníček</i> přispívá jedním teoretickým komentářem. Formativní cíl nalzáme ve 3 cvičeních, která vyvolávají diskuzi. Navíc zde objevujeme multikulturní cíl: na s. 44 se pracuje s arabským příslovím.</p>
--	--

5.4 Sada učebnic Taktik

Vydavatelství Taktik je v porovnání s předchozími nakladatelstvími nováčkem – letos slaví desátý rok na trhu (založeno 2008 v ČR, na Slovensku o rok dříve). Školám předkládá pestrout nabídku učebnic a jiných pomůcek pro různé vzdělávací oblasti, přičemž jsou k dispozici materiály pro školy mateřské, základní a střední (včetně speciálních sad k maturitní zkoušce), neopomíjí ani školní družiny a vydává i zvláštní sešity s přípravou na přijímací zkoušky na střední školy, gymnázia a univerzity. Nakladatel připravil i elektronické, interaktivní výukové materiály a věnuje se i dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků.

Pro výuku českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ a gymnáziu jsou připraveny sady *Hravá čeština* (učebnice a pracovní sešit) a *Hravá literatura* (učebnice a pracovní sešit)¹⁷. Doplnky pak představují sešity pro procvičování pravopisu (zatím pouze pro 6. a 7. ročník) a nápaditý čtenářský deník pro záznam četby, který žáci využijí během všech čtyř ročníků.

K analýze jsme vybrali sadu učebnic pro 8. ročník:

- *Hravá čeština 8 – učebnice*, 1. vydání, 2017;
- *Hravá čeština 8 – pracovní sešit*, 3. vydání, 2017;
- *Hravá literatura 8 – učebnice*, 1. vydání, 2016;
- *Hravá literatura 8 – pracovní sešit*, 1. vydání, 2015.

Řešení k učebnici mluvnice a slohu a k pracovním sešitům jsou přístupná pro registrované zákazníky v internetovém obchodě vydavatelství, podmínkou je ale zakoupení produktu (pokud se tedy učebnice objednávaly přes školu, žákům není řešení přístupné). Metodická příručka pro učitele není zpracována; nakladatelství se chystá tuto publikaci připravit, ale ještě není zahrnuta v edičním plánu.

Vydavatelství se zavazuje, že učební materiály byly **vytvořeny v souladu s RVP ZV** z roku 2016.

Ani soubor *Hravá čeština 8*, ani sada *Hravá literatura 8* dosud **nedostaly schvalovací doložku MŠMT** (vycházíme ze seznamu zveřejněného na webových

¹⁷ Jako hravé označuje nakladatelství nejen učebnice českého jazyka a literatury, ale všechny své vydávané učební materiály. Anotace *Hravé češtiny 8 – pracovní sešit* uvádí následující charakteristiku: „Cvičení se vyznačují tvořivostí, obsahovou a typologickou pestrostí a motivují žáky k práci. Úlohy jsou koncipovány tak, aby jednoduchou a zábavnou formou pomohly žákovi osvojit všechny potřebné poznatky.“ (Hravá čeština 8 – pracovní sešit. In: Vydavatelství TAKTIK [online]. [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/hrava-cestina-8-pracovni-sesit/>)

stránkách MŠMT z jara 2018 a soupisů ve Věstníku MŠMT), otázka získání podpory ministerstva ale zůstává otevřena: nakladatelství Taktik se o tuto možnost zajímá, několik učebnic pro jiné vzdělávací oblasti již doložky obdrželo a podle informací na oficiálních internetových stránkách Taktiku se vydavatelství snaží i o doložky k sadám učebnic českého jazyka.

5.4.1 Charakteristika jednotlivých dílů sady

Učebnice jazyka (135 stran) tradičně spojuje výchovu jazykovou a komunikační a slohovou (105 vs. 30 stran). První část se zaměřuje zejména na skladbu a tvarosloví, poté je prostor věnován nauce o tvoření slov, pravopisu, obecnému výkladu o jazyce a opakování z předchozího ročníku. Komunikace a sloh se zabývá konkrétními útvary: výtahem a výkladem, recenzí, reportáží, charakteristikou (literární postavy), líčením a úvahou. Cvičení jsou označena puntíky podle obtížnosti (tři úrovně) a přidáním kroužkem okolo čísla cvičení v případě, že je úloha zařazena v příloze pro žáky se SPU. **Pracovní sešit** (62 stran) následuje obsah učebnice a zahrnuje i komunikaci a sloh (13 stran). Zde již cvičení podle obtížnosti odlišena nejsou. Součástí pracovního sešitu je i přehled učiva.

Literární výchova je pojata mírně odlišně než u SPN a Alteru. **Učebnice** (45 stran) postupuje po vývoji literatury a představuje žákům literární směry, život a dílo spisovatelů a začleňuje krátké otázky k předkládané teorii. Pracovní sešit (65 stran) je sestaven rovněž chronologicky a obsahuje literární ukázky (v porovnání s SPN a Alterem velice krátké) a k nim cvičení a úkoly různého druhu. Součástí sešitu je i krátký přehled učiva.

Metodika není k dispozici.

5.4.2 Analýza

Tabulka č. 4: Analýza sady učebnic pro 8. ročník, Taktik

Taktik	Výchova jazyková, komunikační a slohová		Výchova literární	
	1) Učebnice	2) Pracovní sešit	3) Učebnice	4) Pracovní sešit
Frazémy				
Celkem	160	71	3	110
▪ z toho aktualizované	1	0	0	0
Průměr na 1 stránku¹⁸	1,2 (135 stran, vel. A4)	1,1 (62 stran, vel. A4)	<0,1 (45 stran, vel. menší A5)	1,7 (65 stran, vel. A4)
Komentář	Ač nejvíce frazémů obsahuje učebnice jazyka, komunikace a slohu, průměrově je na 1 stránku nejbohatší pracovní sešit k literární výchově. Oba díly byly hojné na ukázky: učebnice obsahovala jak úryvky stylu uměleckého, tak publicistického, odborného a slohu běžně dorozumivacího, pracovní sešit byl zaměřen čistě na umělecké texty. Je překvapující, že učebnice literatury nabídla pouze 3 frazémy – je to ale dáno povahou sešitku – je naukový, z velké části měl formu výpisků/výtahu a neobsahoval autentické texty.			
Hodnocení dle Čermáka	1) Výchova jazyková, komunikační a slohová – učebnice V učebnici je celkem 92 textů, které jsou vhodné k posouzení dle Čermákovy idey, z toho pouze 18 textů vůbec nějaký frazém obsahovalo, z toho 8 úryvků hodnotíme jako na frazémy bohaté, 5 textů je z tohoto hlediska chudších a stejný počet bohatších.			

¹⁸ Upozorňujeme, že nakladatelství Taktik zvolilo jiný formát učebnic než SPN a Alter – komparace zde je tedy náročnější a v naší tabulce nepřesná.

	<p>2) Výchova jazyková, komunikační a slohová – pracovní sešit Pracovní sešit obsahoval mnoho cvičení, která byla záměrně sestavena pro didaktické potřeby, a tak se jevílo pouze 13 textů jako vhodných k posouzení, z toho frazém obsahovaly pouze 4 úryvky, většina z nich byla vyhodnocena jako chudší.</p> <p>3) Výchova literární – učebnice Podle Čermákovy teorie jsme zde mohli hodnotit pouze dva texty a ty vyšly na frazémy bohaté; posoudíme-li ale učebnici jako celek, musíme konstatovat její frazeologickou chudost.</p> <p>4) Výchova literární – pracovní sešit Z celkového počtu 79 textů jsme hodnotili 47 literárních ukázek. Pro styl textů (uměleckých) není překvapující, že 21 z nich se ukázalo být na frazémy bohatších, 16 bohatých a jen 10 chudších. Více frazémů obsahovaly zejména texty, v nichž často promlouvaly postavy, a texty dramatické.</p>			
Klasifikace frazémů (počet)				
▪ přirovnání	32	12	0	15
▪ pranostika	7	13	0	0
▪ přísloví	20	16	0	14
▪ rčení / pořekadlo / kolokační autosémantický frazém	70	19	3	41
▪ kulturní frazém	9	2	0	1
▪ binominál	6	1	0	9
▪ kvazifrazém / lexikální fr.	15	8	0	30
▪ aktualizace	1	0	0	0
Komentář	<p>Ač se výskyt jednotlivých druhů frazémů v částech sady lišil, nejčastějším frazeologismem se ukázala být kategorie rčení, pořekadla a kolokačního autosémantického frazému (např. <i>nechat si koleno vrtat</i>). Malý výskyt naopak vykazuje binominál a kulturní frazém. Pranostiky se objevily pouze v učebnici a pracovním sešitě výchovy jazykové, komunikační a slohové, a to jako součást cvičení. Tento úkaz upozorňuje na nižší frekvenci pranostik v komunikaci.</p>			

Výchova				
Komentář	<p>1) Výchova jazyková, komunikační a slohová – učebnice Učebnice jazyka, slohu a komunikace sice často začleňuje frazémy do cvičení (jako větu, na níž se demonstrují jazykové jevy), explicitní výchovný potenciál ale spatřujeme pouze ve třech případech: žáci k daným frazémům uvádějí příklady ze života (s. 32) anebo vyvozují ponaučení z bajky (s. 44 a 58).</p>			
	<p>2) Výchova jazyková, komunikační a slohová – pracovní sešit Větší prostor pro výchovné využití frazémů se teoreticky nabízí v pracovním sešitě, ale v tomto případě shledáváme spíše opačnou tendenci: výchovně orientovaná cvičení ve spojení s frazémy jsou pouze dvě: pes jako věrný přítel člověka je prezentován ve cvičení na s. 15 a na s. 60 mají žáci vymyslet názvy úvah, které by se danými frazémy zabývaly. V obou případech je výchovný potenciál minimální, lehce přehlédnutelný.</p>			
	<p>3) Výchova literární – učebnice Učebnice literatury nevyužívá výchovný potenciál frazémů.</p>			
	<p>4) Výchova literární – pracovní sešit Pracovní sešit k literární výchově sice obsahuje hodně frazémů (zejména v ukázkách), ale už je málo zpracovává do cvičení a výchovných námětů. Přiřazení frazému k popsané události (s. 24) jen těžko dosahuje nějakého výchovného cíle (úryvek je obsahem vzdálený realitě žáků). Výzvu k aktivitě v životě pak nalézáme v zadání cvičení na s. 39: „<i>Štěstí ho samo hledá</i>“ – <i>v tomto příběhu přišlo štěstí samo za chlapcem. Ne vždy to tak bývá a je potřeba to udělat právě naopak.</i> Pokud se v pracovním sešitě již s frazémy výchovně pracuje, tak vágně.</p>			
Cvičení (počet)				
Celkem	22	9	0	10
Typ úlohy				
▪ četba – bez dalších úkolů	–	–	–	–
▪ poznání/vyhledání frazému	–	–	–	–

▪ spojování (částí frazémů)	–	–	–	–
▪ vybavení frazému (celek)	4	–	–	2
▪ vybavení frazému (část)	2	2	–	–
▪ oprava chybného frazému	–	1	–	–
▪ spojování (význam)	1	–	–	–
▪ výběr frazému dle instrukce	–	–	–	–
▪ vysvětlení frazému	7	4	–	5
▪ použití frazému ve větě	–	1	–	–
▪ použití v konkrétní situaci	5	–	–	3
▪ volné doplnění (i umělecké)	1	–	–	–
▪ otázka k zamyšlení	–	–	–	–
▪ otázka k zamyšlení – sloh	–	–	–	–
▪ teorie – definice	1	1 ¹⁹	–	–
▪ teorie – potvrzení správnosti	1	–	–	–
▪ teorie – rozlišení frazému a...	–	–	–	–
Kognitivní procesy (Bloom)				
▪ zapamatování	8	4	–	2
▪ porozumění	9	4	–	6
▪ aplikace	5	–	–	2
▪ analýza	–	1	–	–
▪ hodnocení	–	–	–	–
▪ tvoření	–	–	–	–
▪ nelze určit	–	–	–	–
Přístup				
▪ strukturní	2	–	–	–
▪ kognitivní	12	4	–	5

¹⁹ Pochopení toho, co to je pranostika, tedy definice, je zde pouze sekundárním, implicitním cílem.

▪ komunikačně pragmatický	4	2	–	2
▪ jiný/neurčitý/smíšený	4	3	–	3
Postup				
▪ indukce	3	1	–	2
▪ dedukce	4	2	–	–
▪ jiný/neurčitý	15	6		8
Komentář	<p>1) Výchova jazyková, komunikační a slohová – učebnice V učebnici se objevuje celkem 22 cvičení, která jsou typově různorodá: nejvíce se vyskytuje pokyn k vysvětlení frazému (7), k vybavení si frazému (6) či k jeho užití v konkrétní situaci (5). Úkoly sledují spíše nižší kognitivní procesy: zapamatování a porozumění, ale objevuje se i aplikace. V přístupu k jazyku (frazémům) se uplatňuje nejvíce postoj kognitivní, ilustrujeme na zadání (s. 32): <i>...zamysli se nad významem jednotlivých přísloví...</i> Za induktivní postup jsme označili 3 případy, kdy žáci měli vyvodit, který frazém (formou ponaučení) z textu plyne: tyto případy jsme neoznačili jako deduktivní, protože v podstatě šlo o proces posouzení kontextu a vyvození obecné pravdy. Další 4 cvičení postupují deduktivně, 15 výskytů nezařazujeme (jedná se o vysvětlení frazému a jeho vybavení).</p> <p>2) Výchova jazyková, komunikační a slohová – pracovní sešit Pracovní sešit obsahuje celkem 9 cvičení, která se pojí s frazeologií, typově se jich nejvíce týká vysvětlení frazému (4) a opět jsou naplňovány zejména kognitivní procesy zapamatování a porozumění, v jednom případě dokonce analýza (ale pouze jako sekundární cíl). I zde převažuje přístup kognitivní, což je dáno typem úkolů, například <i>Každý z nás zná několik lidových moudrostí... a vysvětli význam</i> (s. 16). Induktivní postup spatřujeme v jednom cvičení (s. 23): frazém zde sice není primárním cílem (tím je pravopis), ale žáci ze cvičení induktivně pochopí, co to je pranostika. Dedukci jsme objevili ve 2 případech, jinak je postup jiného rázu.</p> <p>3) Výchova literární – učebnice Učebnice literatury neobsahuje žádná cvičení.</p>			

	<p>4) Výchova literární – pracovní sešit Pracovní sešit k literární výchově se věnuje frazeologii v 10 cvičeních, vysvětlení frazémů opět převažuje (5) a nejvíce se uplatňuje kognitivní proces porozumění. V přístupu dominuje kognitivní lingvistika, například v následujícím pokynu: <i>Paní Goujetová dává Gervaise radu. Které přísloví/pořekadlo nejlépe vystihuje její význam?</i> (s. 42). Za induktivní metodu jsme označili 2 cvičení, zbytek je jiného charakteru (vysvětlení frazému, vybavení si fráze).</p>			
Teorie				
Odborná správnost	ano	–	–	–
Postup				
▪ indukce	–	–	–	–
▪ dedukce	ano	–	–	–
Komentář	<p>1) Výchova jazyková, komunikační a slohová – učebnice Teorie k frazeologii se v učebnici jazyka vyskytuje na dvou místech: jednou v rámci cvičení, v němž žáci mají rozhodnout o správnosti tvrzení (definice), podruhé v přehledové tabulce o způsobech obohacování slovní zásoby (je zde deduktivně podáno, co je to frazém/frazeologismus a co mezi ně řadíme). Zmínka o přirovnání a rčení se nachází také v poučení o nepřímé charakteristice, a to jako její prostředek. V učebnici se vyskytují dva texty, v nichž jsou vysvětleny konkrétní frazémy.</p> <p>2) Výchova jazyková, komunikační a slohová – pracovní sešit V pracovním sešitě teorie zahrnuta není ani zde nenacházíme žádné předložení významu konkrétního frazému.</p> <p>3) Výchova literární – učebnice Učebnice literární výchovy se k teorii frazeologie nevyjadřuje, vysvětlení významů frazému zde také není.</p> <p>4) Výchova literární – pracovní sešit V pracovním sešitě k literární výchově se teorie frazeologie ani vysvětlení konkrétních slovních spojení neobjevuje.</p>			

	Teorie frazeologie je v této sadě připomenuta pouze v učebnici jazyka, slohu a komunikaci, a to v rámci cvičení a jako součást učiva o obohacování slovní zásoby.			
Cíle výuky ČJ (počet cvičení, v nichž se cíl objevuje)				
Cíl komunikační	–	2	–	1
Cíl kognitivní	21	5	–	9
Cíl formativní/výchovný	3	1	–	3
Komentář	<p>1) Výchova jazyková, komunikační a slohová – učebnice V učebnici jazyka a slohu je komunikačního cíle dosahováno skrze teorii o charakteristice, líčení a úvaze (možné využití frazémů jako výrazových prostředků v těchto útvarech), samotná cvičení již komunikaci ale nepřispívají. Bohatě je rozvíjena kognitivní stránka, ale poměrně jednostranně: žáci mají vysvětlit význam frazémů nebo k popsané situaci přiřadit odpovídající slovní spojení. Kognitivní cíl je navíc doplněn o dvě vysvětlení frazémů (v rámci cvičení) a jednu teoretickou poznámku (s. 16, definice frazému). Formativně pak působí propojení frazémů a příběhů ze života (s. 32) nebo vyvození poučení z bajek (s. 44, 58).</p> <p>2) Výchova jazyková, komunikační a slohová – pracovní sešit V pracovním sešitě jazykové výchovy nalzáme dva komunikační cíle: jeden spočívá ve vysvětlování frazémů spolužákům (předpoklad práce ve dvojicích), druhý zadává slohové cvičení (úvahu). Kognitivní cíle jsou realizovány vysvětlením významů a v jednom případě v rámci cvičení, které sice sleduje primárně cíl pravopisný (skupiny hlásek bě/bje, vě/vje, pě, mě/mně), ale nahromaděním frazémů stejného druhu se zde sekundárně dosahuje induktivního pochopení, co to je pranostika. Formativní cíl nalzáme jednou, a ještě záleží na nápadu žáka (nemusí ho tedy být dosaženo vždy): žák vymýšlí téma úvahy, které je inspirováno frazémem (s. 60).</p> <p>3) Výchova literární – učebnice Učebnice literatury je přehledem učiva a žádné cíle komunikační, kognitivní ani formativní ve spojitosti s frazémy nenabízí.</p>			

4) Výchova literární – učebnice

V pracovním sešitě k literární výchově se komunikační cíl realizuje v jediném případě: žák se podílí na výstavbě textu (byť minimálně: doplňuje frazémem vynechané místo). 9krát se ale realizuje cíl kognitivní, zejména vysvětlováním významu frazeologismu. K naplnění formativního cíle nalzáme 3 příležitosti, ale ani jedna z nich se nám nejeví ideální: poučení *Pro krásu se musí trpět* (s. 12) neshledáváme pro 8. ročník z důvodu zvláštností psychického a tělesného vývoje tohoto věku vhodné, ostatní nepůsobí efektivně.

5.5 Komparace sad učebnic a závěry analýzy

V rámci analýzy jsme se rozhodli pro stručnou komparaci jednotlivých sad učebnic, odpovídající díly ale mezi sebou neporovnáváme – domníváme se, že shrnutí celých sad je dostatečně ilustrativní. Pro větší přehlednost přidáváme ještě tabulky, v nichž jsou uvedena data vždy za celou sadu.

Z charakteristik jednotlivých dílů sad učebnic vidíme, že se učební materiály zabývají stejnými tématy, a tak je možné je vzájemně porovnat: žádná učebnice explicitně nevymezuje frazeologii jako cílové učivo ročníku, a tak můžeme teoreticky předpokládat zhruba stejný výskyt frazémů – této domněnce se budeme vzápětí věnovat.

Frazémy

Z přehledové tabulky vyplývá, že **na frazémy nejbohatší je soubor od SPN: 721 výskytů** (vůči Alteru: 547 a Taktiku: 344), průměrově na 1 stránku jsou již učebnice vyrovnané (což je důsledek různého počtu stran; zde musíme být při hodnocení opatrní, protože nakladatelství Taktik zvolilo jiný rozměr učebnic).

Aktualizace se v učebnicích neobjevovaly často: u SPN 4krát, u Alteru 5krát a u Taktiku jednou.

Při **hodnocení textů podle Čermákovy teze** (viz výše) jsme v každé učebnici museli vynechat řadu textů, které frazém vůbec neobsahovaly, a nemohli jsme je tudíž podle tohoto hlediska hodnotit. Nejméně textů jsme vyřadili u nakladatelství Alter (130 z celkem 211, tj. 62 %), nejvíce u Taktiku (215 z celkem 286, tj. 75 %) ²⁰. **Nejvíce ukázek**, které jsou **na frazémy bohaté**, obsahují **učebnice od SPN** (celkem 13 % všech textů). Nejvíce úryvků na frazémy bohatší jsme objevili u nakladatelství Taktik (10 % všech textů). Projevy na frazémy chudé byly objeveny zejména u Alteru (21 % všech textů). **Z Čermákova pohledu tedy nejhůře dopadl právě Alter:** ač jsme z těchto učebnic vynechali nejméně textů, které byly nevhodné k analýze, celkové porovnání vychází nejhůře: 83 % všech textů bylo buď vyřazeno, nebo bylo na frazémy chudých (Taktik: 81 %, SPN: 79 %). Všechna nakladatelství ale dopadla podobně, procentuální rozdíl je do hodnoty 5. Průměrný výsledek je 81 % textů vyřazených a na frazémy chudých – to se nám nejvíce jeví jako pozitivní závěr.

²⁰ Zde hodnotíme procentuální komparaci – početně jsme vyřadili více textů u nakladatelství SPN, ale v kontextu k celkovému počtu posuzovaných textů vychází Taktik nejhůře.

Tabulka č. 5: Frazémy – shrnutí analýzy

	SPN	Alter	Taktik
Celkem	721	547	344
▪ z toho aktualizované	4	5	1
Průměr na 1 stránku	1,1 (662 stran)	1 (568 stran)	1,1 (307 stran)
Hodnocení dle Čermáka			
▪ textů celkem	418 (100 %)	211 (100 %)	286 (100 %)
▪ vyřazené texty	272 (65 %)	130 (62 %)	215 (75 %)
▪ posuzované texty	146 (35 %)	81 (38 %)	71 (25 %)
▪ texty na frazémy chudé	58 (14 %)	45 (21 %)	18 (6 %)
▪ texty na frazémy bohaté	53 (13 %)	21 (10 %)	26 (9 %)
▪ texty na frazémy bohatší	35 (8 %)	15 (7 %)	27 (10 %)

Klasifikace frazémů

Potvrdilo se, co se ukazovalo již v průběhu analýzy: nejčastějším typem frazému je rčení / pořekadlo / kolokační autosémantický frazém. Na první pohled se může zdát, že tato kategorie nabyla zejména díky spojení více druhů frazeologismů dohromady, ale není tomu přímo tak. Podle Čermákovy klasifikace je kolokační autosémantický frazém takové ustálené slovní spojení, které odpovídá kategoriím Čechové: rčení a pořekadlo. Dovolili jsme si proto tyto dva druhy spojit pro jejich podobný charakter. Dále se frekvence frazémů odlišuje podle nakladatelství (a dále podle typu a zaměření učebnice). Můžeme ale soudit, že mezi frazémy s častějším výskytem patří přirovnání, přísloví a kvazifrazém. Z klasifikace jsme vyloučili básnická (umělecká) přirovnání, protože se nejedná o frazémy (tj. ustálená spojení slov).

Tabulka č. 6: Klasifikace frazémů – shrnutí analýzy

	SPN	Alter	Taktik
Přirovnání	165	88	59
Pranostika	0	0	20
Přísloví	63	118	50
Rčení / pořekadlo / kolokační autosémantický frazém	298	207	133
Kulturní frazém	24	25	12
Binominál	53	28	16
Kvazifrazém / lexikální fr.	114	76	53
Aktualizace	4	5	1

Výchovné působení

Z předkládaných cvičení a úkolů je zřejmé, že autoři učebnic se první složce výchovně-vzdělávacího procesu věnují zejména **v rámci literatury**, případně slohu, a že potenciálu frazému příliš nevyužívají, nebo spoléhají na důvtip žáků a vlastní iniciativu učitele. Domníváme se, že je to škoda; kdyby občas byla ke cvičení nebo textu zařazena například otázka typu *Chováte se někdy, jako když si nevidíte na špičku nosu?*, jež by žáky vedla k reflexi vlastního chování nebo zvážení situací, které jim jsou blízké (na žáky je důležité emociálně zapůsobit, aby si ponaučení „vzali k srdci“), jistě by to bylo ku prospěchu: někdy učitelovi zbyde v hodině chvilka, kdy by mohl námět zpracovat, jindy si otázky všimne vnímavý žák při domácí přípravě. Učebnice jsou učiteli oporou, ne primárním zdrojem učiva, a tak mohou působit výběrově, předkládat řadu (až nadbytek) aktivit a námětů – vyučující si pak už pouze vybere podle vlastního uvážení.

Cvičení

Už z porovnání **celkového počtu frazémů** můžeme usuzovat, nakolik je tématu frazeologie v 8. ročníku věnována pozornost – nejvíce se mu věnuje Alter, nejméně SPN.

Zaměříme-li se na **typ úlohy**, u všech autorů převažuje pokyn k **vysvětlení významu** frazému. Převědeme-li údaj na procenta, pracujeme s následujícími daty: SPN – 41 %, Alter – 40 %, Taktik – 39 %. Zjišťujeme tedy, že nakladatelství tento typ zařadila ve stejném rozsahu. Druhá nejčastější úloha se už liší: zatímco SPN a Taktik sledují, zda si žáci nějaký frazém vybaví (jeho část i celek), Alter pracuje praktičtěji a žádá žáky o použití výrazu v nějaké konkrétní situaci. Některá cvičení se objevují ojediněle v závislosti na nakladatelství: SPN rozlišuje frazém od aforismu, Alter motivuje skrze četbu zajímavého textu (bez dalších pokynů), zadává úkol na spojení částí frazémů či instruuje k výběru konkrétního sousloví a Taktik nechává žáky opravit špatnou podobu frazému a u přirovnání nabízí ustálenou i volnou, uměleckou alternativu.

Kognitivní procesy jsou naplňovány různě, hodnoty 50 % všech cvičení dosahují úkoly na bázi **porozumění**, u Alteru to je dokonce procent šedesát. Tyto hodnoty relativně korelují s výskytem typu úlohy: okolo 40 % měli žáci vysvětlit význam frazémů. Oproti SPN a Taktiku (35 % a 34 %) Alter cílí na proces

zapamatování pouze z 16 %. Nejvyšším dosaženým procesem je hodnocení – u SPN a Alteru.

Výsledkům hodnocení typu úlohy (vysvětlení) a kognitivních procesů (porozumění) také odpovídá závěr z posuzování **přístupu k jazyku**: u všech nakladatelství se k frazémům přistupovalo zejména **kognitivně**. Vysvětlujeme si to právě zaměřením cvičení na vysvětlení a vybavení frazému (celku i části) – sledovalo se tím porozumění významu, čímž se odráží vnímání světa jedincem. Strukturní hledisko se zde příliš neuplatnilo, protože v učenicích pro základní školy by byla systémová/strukturní analýza frazému, tedy sledování například anomálií či komponentů, shledána příliš náročnou; přesto však u SPN, kterou můžeme označit jako tradiční učebnici, dosahuje 17 %. Podnětné a inspirující je, jak se u nakladatelství Alter ve výsledcích promítl jejich komunikační přístup k výuce a prezentování učiva (např. vydělením komunikační a slohové výchovy do samostatného sešitu): zatímco se **komunikačně pragmatický** pohled u SPN a Taktiku realizuje v průměru ve 20 %, u Alteru je to více: 31 %.

Při hodnocení, zda cvičení postupují induktivně, či deduktivně, se ukázalo, že většina úloh nespadá ani do jedné z uvedených kategorií. Zvažovali jsme stanovení jiných tříd, ale to by byl příliš umělý krok, navíc podobný již provedené klasifikaci. Malý výskyt indukce i dedukce přisuzujeme tomu, že v 8. ročníku ZŠ se již frazeologie znovu neprobírá, ale opakuje, a tak se s teorií pracuje minimálně (což se potvrdilo při posuzování teoretických složek v učebnicích). V několika případech (např. u Taktiku) jsme do dedukce a indukce začlenili i čtení s porozuměním, a to podle toho, jakého cíle se zde dosahovalo. Naopak vysvětlení významu frazému nepovažujeme ani za jeden ze zmíněných postupů, protože se zde nepracuje s žádným pravidlem ani předpokladem. U Alteru vzniká nepoměr mezi celkovým počtem cvičení (49) a součtem cvičení rozdělených podle postupu (50), protože jsme jednu úlohu zařadili jak do dedukce, tak do postupu jiné povahy – žák totiž mohl postupovat různě (detailnější komentář je umístěn v tabulce k analýze).

Tabulka č. 7: Cvičení – shrnutí analýzy

	SPN	Alter	Taktik
Celkem	22	49	41
Typ úlohy			
▪ četba – bez dalších úkolů	–	1	–
▪ poznání/vyhledání frazému	3	1	–
▪ spojování (částí frazémů)	–	1	–

▪ vybavení frazému (celek)	5	2	6
▪ vybavení frazému (část)	1	5	4
▪ oprava chybného frazému	–	–	1
▪ spojování (význam)	1	2	1
▪ výběr frazému dle instrukce	–	1	–
▪ vysvětlení frazému	9	20	16
▪ použití frazému ve větě	–	4	1
▪ použití v konkrétní situaci	1	8	8
▪ volné doplnění (i umělecké)	–	–	1
▪ otázka k zamyšlení	–	1	–
▪ otázka k zamyšlení – sloh	1	2	–
▪ teorie – definice	–	1	2
▪ teorie – potvrzení správnosti	–	–	1
▪ teorie – rozlišení frazému a...	1	–	–
Kognitivní procesy (Bloom)			
▪ zapamatování	8 (35 %)	8 (16 %)	14 (34 %)
▪ porozumění	11 (50 %)	29 (60 %)	19 (46 %)
▪ aplikace	1 (5 %)	8 (16 %)	7 (17 %)
▪ analýza	1 (5 %)	–	1 (3 %)
▪ hodnocení	1 (5 %)	2 (4 %)	–
▪ tvoření	–	–	–
▪ nelze určit	–	2 (4 %)	–
Přístup			
▪ strukturní	4	4	2
▪ kognitivní	9	22	21
▪ komunikačně pragmatický	5	16	8
▪ jiný/neurčitý/smíšený	4	9	10
Postup			
▪ indukce	1	0	6
▪ dedukce	4	11	6
▪ jiný/neurčitý	17	39	29

Teorie

Teorie v sadě učebnic od SPN již **není znovu předkládána**, připomenuta je pouze lidová slovesnost v rámci literární výchovy, a to deduktivně. Alter teorii v jazykové, komunikační a slohové výchově rovněž neopakuje (nepočítáme-li jeden výskyt v rámci cvičení), ale uměleckému přirovnání věnuje prostor v sešitě literární výchovy. Opačně postupuje Taktik: v učebnici jazyka frazeologii, respektive pojem frazém/frazeologismus, předkládá v rámci poučení o obohacování slovní zásoby a ve slohu a komunikaci pak u charakteristiky a líčení; pracovní sešit ani literární výchova již žádné teoretické připomenutí neosahuje.

Ve všech sadách nacházíme vysvětlení konkrétních frazémů – ať už v rámci cvičení (jako příklad řešení nebo součást procvičovacího textu), nebo jako vysvětlivku k literárnímu úryvku.

Cíle výuky ČJ

Porovnáme-li počty cvičení ve vztahu k cílům výuky ČJ, jasně shledáváme, že je realizován **zejména cíl kognitivní** (SPN: 20, Alter: 29, Taktik: 35). Domníváme se, že je to dáno přístupem k vyučování mateřského jazyka, který se ještě stále dílem drží tradice a sleduje zejména naukové cíle. Dnes se v didaktice prosazuje důraz na komunikaci a tento posun lze snad sledovat u nakladatelství Alter: jednak vyčleňuje komunikační a slohovou výchovu do samostatného sešitu (téměř stejného rozsahu jako učebnice jazykové výchovy), jednak kognitivní a komunikační cíl jsou v poměru přibližně 2 : 1 (SPN 10 : 1, Taktik 11 : 1). Formativní cíl pak bývá naplňován různě: SPN 10 : 1 : 1, Alter 4 : 2 : 1, Taktik 11 : 1 : 2 (kognitivní, komunikační, formativní cíl). Kromě cvičení jsou občas cíle podporovány i jinak, například cíl kognitivní teoretickými připomenutími či vysvětlením konkrétního frazému.

Zajímavé je, že se v každé sadě našla učebnice, která cíle výuky ČJ z hlediska frazémů nenaplnila. Pochopitelné to vidíme v čítance od Alteru, fungující jako souhrn literárních ukázek, doplněné sešitem literární výchovy, dále v učebnicích literatury od Taktiku a SPN, jejichž cílem bylo podat souhrn literárního učiva, a tak se v nich žádné úkoly neobjevovaly. Ovšem toto uskutečnění postrádáme v pracovním sešitě od SPN – domníváme se, že autoři mohli nějaká cvičení, byť drobná, do materiálu zahrnout.

Tabulka č. 8: Cíle výuky ČJ – shrnutí analýzy

	SPN	Alter	Taktik
Cíl komunikační	2	15	3
Cíl kognitivní	20	29	35
Cíl formativní/výchovný	2	6	7

Pokud jsme v analýze působili příliš kriticky, neznamená to, že bychom komparované učebnice hodnotili jako špatné či nevyhovující; frazeologie je pouze jednou jazykovědnou disciplínou z mnoha, je položkou v řadě jevů, kterým se ve výuce českého jazyka na základní škole věnuje pozornost. Naším posouzením učebnic jsme chtěli mimo jiné zdůraznit, že frazémy a nauka o nich mají své místo i v jiném ročníku než sedmém, zvláště vzpomeneme-li principu spirálovitého probírání učiva, a že ustálená slovní spojení patří také do běžné, každodenní komunikace.

5.6 Vyhodnocení předpokládaných závěrů

V analýze učebnic, pracovních sešitů a čítanek se nám potvrdilo, že se frazémy objevují všude – jedná se o živou a často využívanou složku jazyka. **Předpoklad, že více frazémů se vyskytne v čítankách, se potvrdil pouze částečně:** SPN to naplňuje – v literární výchově jsme našli celkem 569 frazémů oproti 152 ve výchovách jazykové, komunikační a slohové; Alter a Taktik dopadly opačně (Alter: 245 ku 302, Taktik: 113 ku 231). Zatímco počet frazémů se u Alteru téměř rovná, u Taktiku se jedná o značný rozdíl, který byl způsoben mnohem kratšími ukázkami, než jaké nabízela ostatní dvě nakladatelství.

Další předpoklad, že v jazykových učebnicích a pracovních sešitech nalezneme frazémy všech druhů, se nepotvrdil zcela. U SPN a Alteru se neobjevují pranostiky, Taktik s nimi pracuje. V alterovské učebnici ČJ 8/1 navíc absentují binominály.

Předpoklad, že objevíme nejvíce frazémů typu přirovnání a kvazifrazému, byl mylný. Nejčastějším typem se ukázala být skupina rčení / pořekadel / kolokačních autosémantických frazémů, druhým nejfrekventovanějším druhem přirovnání a až poté kvazifrazémy. Nevylučujeme, že obsazení první skupiny mohlo být způsobeno spojením více typů frazémů dohromady (ač se jedná o velmi blízká vyjádření). V případě, že bychom ze zmíněného důvodu tuto kategorii vyloučili, pak by se naše domněnka potvrdila.

Předpoklad, že v literární výchově se bude výchovný potenciál frazémů uplatňovat častěji, se potvrdil.

Jako další předpoklad jsme uvedli, že se v čítankách objeví méně cvičení spojených s frazémy než v učebnicích, a spíše se potvrdil: Alter i Taktik zařadili více aktivit do učebnic než do literární výchovy (Alter: 38 ku 11, Taktik: 31 ku 10), u SPN jsme sledovali opačnou tendenci (9 ku 13).

Kladně vyhodnocujeme i předpoklad, že deduktivního postupu (celkem 21 cvičení) bude užito více než induktivního (celkem 7 cvičení). Nečekaně se projevila rozdílná povaha cvičení: celkem 85 úkolů jsme podle stanoveného kritéria nemohli posoudit.

U kognitivních procesů jsme očekávali, že zapamatování a porozumění budou nejčastějšími postupy, a domnívali jsme se tak správně: porozumění (celkem 59 výskytů) se objevovalo ještě frekventovaněji než zapamatování (celkem 30 výskytů).

Vyšší kognitivní procesy se, jak jsme předpokládali, vyskytovaly spíše výjimečně (tvoření vůbec).

Ač byly cíle výuky ČJ podle naší domněnky naplněny, s výsledkem spokojeni nejsme: kognitivního cíle se dosahuje v 84 případech, cíle komunikační a formativní jsou zanedbány (20 a 15 výskytů), a to je v prvním případě průměr ještě zvednut činěním nakladatelství Alter, které vydělilo sloh a komunikaci do samostatné učebnice.

6 Pracovní listy

Za cíl jsme si stanovili vytvořit sadu aktivit zaměřených na problematiku **frazeologie**, které by doplnily cvičení předkládaná učebnicemi a které by žákům nabídly něco navíc: pohled **kognitivní lingvistiky**. Tyto oblasti (společně s výchovou) jsme se pokusili skloubit v rámci pestrých aktivit, které se zaměřují na různé schopnosti a dovednosti žáků: komunikační a sociální, poznávací, kreativní a jiné. Pacovská (2014, s. 172) podle slovenské didaktiky připomíná, že právě rozvíjení rozličných kompetencí „vede k formování kultivovaného čtenáře a kultivovaného mluvčího, jenž dovede využívat širokého potenciálu mateřského jazyka“. Kognitivní funkce má tedy v didaktice mateřského jazyka své opodstatněné místo: napomáhá k naplnění didaktického principu komplexnosti (Pacovská, 2014).

Při tvorbě pracovních listů jsme sledovali obsah a doporučení **RVP ZV** a nezaměřujeme se pouze na **výchovu jazykovou**, v níž bývá tradičně věnován frazeologii prostor, ale věnujeme se také **výchovám slohové, komunikační a literární**; v poslední jmenované oblasti uvádíme sice pouze aktivity s texty prozaickými a básnickými, ale nadšený učitel jistě zvládne vytvořit i variantu pro drama.

Dále vycházíme rovněž ze zásady, kterou připomíná Jana Nováčková (2008, s. 7) a s kterou se ztotožňujeme, a sice že pro udržení vnitřní motivace žáků je potřeba **smysluplnosti, svobodné volby a spolupráce**. Smysluplnost se podle Nováčkové (2008, s. 7) často vytrácí, protože „*nové informace jsou předkládány izolovaně, bez souvislosti s informacemi z jiných předmětů, ale také... bez souvislosti se skutečným životem*“ a protože někteří učitelé stále nereflektují věkovou přiměřenost a individuální schopnosti žáků. V pracovních listech se tedy snažíme o **propojení s realitou** a obtížnost cvičení stanovujeme na úroveň 8. ročníku ZŠ – pro tuto věkovou kategorii jsme se rozhodli podle výběru analyzovaných učebnic. Učitele, kteří chtějí aktivity

využít v jiných ročnících, nabádáme ke kritickému posouzení obtížnosti a k případné úpravě pracovních listů. Důležitost a přínosnost **svobodné volby** pak zdůrazňuje i Robert Čapek (2017, s. 23): „*Žáci mají pracovat zcela dobrovolně a svobodně. [...] Pilířem svobody je právo žáka volit si, vybírat.*“

Při sestavování cvičení také vycházíme ze **4 pilířů**, které jsme vzpomínali již v teoretické části. Aktivity tedy podporují žáka v oblasti **bytí** (sebepojetí, sebehodnocení), **bytí s druhými** (komunikace, kooperace, empatie), **poznávání** a **jednání**.

Souvislost s reálnými skutečnostmi zajišťujeme také začleněním **průřezových témat**: snažili jsme se odkázat na všechny oblasti, ale vybrané z nich jsme do aktivit začlenili více, zejména osobností a sociální výchovu (např. sebepoznání, poznávání lidí, komunikace, hodnoty, postoje a praktická etika). Rádi bychom zde uvedli, že jsme se nevyhýbali ani takovým tématům, která nejsou typicky propojená s naším předmětem – například pracovní list č. 1 akcentuje environmentální výchovu.

V předkládaných aktivitách navrhujeme **spojení kognitivního přístupu** k jazyku a využití **výchovného potenciálu frazémů**. Chceme, aby žáci v těchto ustálených spojeních objevili krásu a začali se alespoň trochu obdivovat českému jazyku; přesto bychom ale rádi, aby zůstali otevření a tolerantní, a tak nabízíme i cvičení, která komparují frazeologii různých jazyků (např. pracovní list č. 4) a která mají **transdisciplinární povahu** (např. pracovní list č. 6). Někdy je propojení zmíněných disciplín v našich aktivitách explicitní už v zadání, jindy se k cílům dospěje až na základě diskuze, jež je často ke cvičení připojena.

Pracovní listy je možno využít při práci ve třídě, případně se jimi pouze inspirovat a žákům aktivity představit jiným způsobem. Součástí každého cvičení je i metodika, která nabízí doporučený postup práce a možné řešení; u aktivit jsou navrženy i možné varianty (pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo úpravy, které nabízejí další úkoly a práci s pracovním listem).

Doufáme, že naše aktivity „padnou na úrodnou půdu“: že si učitelé alespoň některou z nich oblíbí a zařadí do své výuky. Odměnou nám ale bude i pouhá inspirace, zapůsobí-li cvičení jako podnět k vytvoření vlastních materiálů, které budou stát na kognitivním základě.

6.1 Pracovní list č. 1

Úryvky textů jsou převzaty z *Českého národního korpusu (SYN2015)*.

- 1. Přečtěte si úryvek a podtrhněte v něm frazém. Jaký je jeho význam?**
- 2. Tento frazém je v něčem zvláštní – jeho součástí je výraz, který se jinak v češtině vyskytuje omezeně. Jaký význam toto slovo samo o sobě asi nese?**
- 3. V textu jsou uvedeny dva letopočty – vysvětlete politické události těchto let.**

1) Který stát Evropské unie se dokáže sám ubránit agresorovi, než přijde pomoc spojenců? Máme neblahé zkušenosti nejen z roku 1968, ale i z roku 1938, v obou nás nechali spojenci na holičkách.

- 1. Přečtěte si úryvek a podtrhněte v něm frazém. Jaký je jeho význam?**
- 2. Tento frazém je v něčem zvláštní – jeho součástí je výraz, který se jinak v češtině vyskytuje omezeně. Jaký význam toto slovo samo o sobě asi nese?**
- 3. Kde leží vila Tugendhat a čím je známá?**

2) Občas musí přijít nějaký cizozemec, aby objevil domácí literární témata, která leží ladem. Tak britský spisovatel Simon Mawer napsal „český“ román *Skleněný pokoj*, v němž vypráví příběh vily Tugendhat a který zdejší čtenáři i kritika v loňském roce přijali s nadšením. Teď vychází další jeho pozoruhodný román *Mendelův trpaslík*.

- 1. Přečtěte si úryvek a podtrhněte v něm frazém. Jaký je jeho význam?**
- 2. Tento frazém je v něčem zvláštní – jeho součástí je výraz, který se jinak v češtině vyskytuje omezeně. Jaký význam toto slovo samo o sobě asi nese?**
- 3. Co je to gravitační zákon? Kdo ho vymyslel a co o tomto člověku víte?**

3) V první řadě však, proč by v nás měl přirozený (= mravní) zákon – alespoň na základě toho, co o něm dosud víme – vzbuzovat nějakou zvláštní úctu? Uklouzneme-li po banánové slupce, chováme se volky nevolky podle gravitačního zákona. Ale pociťujeme k tomuto zákonu kvůli tomu nějakou zvláštní úctu?

- 1. Přečtěte si úryvek a podtrhněte v něm frazém. Jaký je jeho význam?**
 - 2. Tento frazém je v něčem zvláštní – jeho součástí je výraz, který se jinak v češtině vyskytuje omezeně. Jaký význam toto slovo samo o sobě asi nese?**
 - 3. Co je to moratorium? Proč je zakázáno lovit velryby?**
- 4) Zákaz komerčního lovu velryb má namále. Nový návrh ochranářů velryb chce otevřít komerční lov kytovců výměnou za větší kontrolu a přísné kvóty. Mezinárodní velrybářská komise (MVK) se včera sešla v marockém Agadiru, aby projednala dočasné pozastavení moratoria na komerční lov velryb.

- 1. Přečtěte si úryvek a podtrhněte v něm frazém. Jaký je jeho význam?**
 - 2. Tento frazém je v něčem zvláštní – jeho součástí je výraz, který se jinak v češtině nevyskytuje. Jaký význam toto slovo samo o sobě asi nese?**
 - 3. Existuje nějaké nebezpečí v hraní počítačových her? Pokud ano, jaké?**
- 5) To všechno je podpořené grafikou, která připomíná dětské kresbičky. Mírně hry vidíme ve stálém opakování jednoho principu. Úkoly začnou být po čase nudné, protože je to pořád na jedno brdo. Hru ožívují osobnostní testy, které vám na konci dají nahlédnout do vlastního já.

- 1. Přečtěte si úryvek a podtrhněte v něm frazém. Jaký je jeho význam?**
 - 2. Tento frazém je v něčem zvláštní – jeho součástí je výraz, který se jinak v češtině nevyskytuje. Jaký význam toto slovo samo o sobě asi nese?**
 - 3. Lze proti bolesti zad bojovat i jiným způsobem, než který uvádí text?**
- 6) Bolesti zad můžou běžný život pěkně znepríjemnit a otrávit celý den. Nesoustředíte se na práci, každý pohyb je pro vás utrpení... Je na čase s bolestí zad skoncovat jednou provždy – s naším lékem má bolest zad útrum.

6.1.1 Metodika k pracovnímu listu č. 1

Tabulka č. 9: Metodika k pracovnímu listu č. 1

Cíle	Žáci (pasivně) znají některé frazémy s již zaniklými jazykovými a mimojazykovými jevy a rozumí jim. Žáci si uvědomují, že se reálný svět proměňuje.
Kontext	Lze zařadit kdykoli. Kvůli textové náročnosti důrazně doporučujeme použití aktivity až v 8. ročníku ZŠ.
Pomůcky	Pracovní list – jeden text do dvojic; případně etymologický slovník.
Čas	Práce ve dvojici – do 10 min. Práce ve skupině – 10 min. Frontální zakončení – do 15 min.
Popis aktivity	Žáci nejprve pracují ve dvojicích – každý pár dostane jeden úryvek s doplňujícími úkoly. Žáci si text přečtou, najdou v něm frazém a prodiskutují jeho význam. Poté zodpoví otázky. V druhém kroku žáci vytvoří čtveřice (nyní má každá skupina texty dva) a vzájemně si vysvětlí frazém, který objevili, představí doplňující otázky a své řešení. Původní dvojice, která naslouchala, potvrdí jeho správnost. O možném významu zaniklých výrazů/tvarů (např. <i>na holičkách</i>) znovu diskutuje celá skupina.
Závěr aktivity / následující aktivita	Význam frazémů lze ověřit frontálně, nebo jej učitel může zkontrolovat během monitorování skupinové práce. Rovněž tak může s žáky prodiskutovat možný a reálný význam již zaniklých výrazů. Poté následují otázky: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jak je možné, že se v jazyce zachoval pouze tento jediný tvar již zaniklého výrazu?</i> • <i>Když zůstal pouze tento tvar, ztěžuje nám nějak komunikaci s lidmi?</i>
Variace aktivity	Texty se liší náročností (obsahovou) i doplňující otázkou – úryvky rozdělte mezi žáky podle jejich schopností. Dvojice, které pracují rychleji, mohou dostat text navíc. Žáci, které aktivita zaujala, mohou význam zaniklých tvarů vyhledat v etymologickém slovníku.
Možné řešení	Význam frazémů, odpovědi na otázky 1) <i>nechat na holičkách</i> = opustit, ponechat někoho v náročné situaci bez (přislíbené) pomoci, zradit holičky = zelené, nedozrálé plody (Havlová, 1957) nebo prázdné ruce (Čermák, 2009). 1938 – Mnichovská dohoda, 1968 – okupace vojsky Varšavské smlouvy. 2) <i>ležet ladem</i> = nebýt využívaný, zahálet <i>lado</i> = pustá, neobdělávaná půda

	<p>V Brně; známá stavba německého architekta Ludwiga Miese van der Rohe (20. st.), podepsalo se zde rozdělení ČSR.</p> <p>3) volky nevolky = nikoli z vlastní vůle, bez ohledu na své přání (ne)volky = od vůle, volit Přitažlivé působení dvou těles; Isaac Newton (17./18. st.) – anglický astronom a teolog; vymyslel pohybové zákony, věnoval se optice.</p> <p>4) mít namále = od negativního dělí jedince jen málo, stěží se něčemu (zlému) vyhnout namále = od málo Moratorium = zákaz; protože se jedná o ohrožený druh.</p> <p>5) na jedno brdo = nelišit se, stále stejné brdo = staré pojmenování tkalcovského hřebene (tedy součást stavu) Vznik závislosti, ztráta jiných zájmů, nereálné hodnocení opravdového světa...</p> <p>6) mít útrum = konec něčeho pozitivního útrum = učitelská slovní hříčka: utřít (hubu) + (pukt)um (Machek, 2010) Pravidelným pohybem (procházky, cvičení, protahování), kvalitní obuví.</p> <p>Jediný tvar se v jazyce uchoval právě tím, že „přežil“ ve frazému, který se traduje jako celek, jehož části se nerozkládají a nemění. Vývojem jazyka (a světa) pak zanikly ostatní tvary slova nebo se jev, jenž byl slovem označován, vytratil z reálného světa člověka. Ojedinělý tvar pak může ztížit komunikaci tím, že ne všichni uživatelé jazyka mu rozumí (ať už jako osamocenému slovu, nebo jako součástí frazému).</p>
<p>Možné problémy</p>	<p>Některé doplňující otázky mohou být pro žáky příliš složité, některé mohou přesahovat probrané učivo v ostatních předmětech – pokud je možnost, ať si odpovědi žáci najdou na internetu (v telefonu, na počítači ve třídě), případně si připravte k vybraným otázkám detailnější komentář (např. události let 1938 a 1968).</p>

6.2 Pracovní list č. 2

Seznam pranostik k výběru

Pranostiky

Podzim

Divoké husy na odletu, konec i babímu létu.

Neprší-li o Marie narození (8. 9.), bude suchý podzim.

Jaké počasí zařídí Matouš (21. 9.), takové trvá čtyři neděle.

Na sv. Cypriána (26. 9.) chladno bývá často zrána.

Kolem sv. Václava (28. 9.) nové léto nastává / bývá bláta záplava.

Po sv. Tereze (15. 10.) mráz po střeších leze.

Jak na Vše svaté (1. 11.), tak měsíc po nich.

O Martině (11. 11.) po ledu, o Vánocích na blátě.

Sv. Alžběta (19. 11.) se sněhem přilétá.

Když na sv. Ondřeje (30. 11.) sněží, sníh dlouho leží.

Ondřejův (30. 11.) sníh zůstane ležet 100 dní.

Zima

Na Mikuláše (6. 12.) po ledě, na Štěpána po blátě.

Svatá Lucie (13. 12.) noc upije a dne nepřidá.

Na Tři krále (6. 1.) mrzne stále.

Když únor vodu spustí, v led zas mu ji březen zhustí.

Na Hromnice (2. 2.) musí skřivánek vrznout, i kdyby měl zmrznout.

Jaro

Březen bez vody, duben bez trávy.

Mrzne-li o Kunhutě (3. 3.), mrzne ještě 40 dní.

Za rovnodenní větry nelení.

Kolik tepla před Markem (25. 4.), tolik zimy po něm.

Jestli v máji neprší, červen to dovrší.

Májová kapka platí za dukát.

Děšť sv. Žofie (15. 5.) švestky ubije.

Pracovní list pro žáky

Pranostiky – platí ještě dnes?

Vypracovává: _____

Vybraná pranostika č. 1:

Prostor pro poznámky, pozorování:

Vybraná pranostika č. 2:

Prostor pro poznámky, pozorování:

Vybraná pranostika č. 3:

Prostor pro poznámky, pozorování:

6.2.1 Metodika k pracovnímu listu č. 2

Tabulka č. 10: Metodika k pracovnímu listu č. 2

Cíle	Žáci poznají některé méně obvyklé pranostiky a ověřují pravdivost jejich obsahu. Aktivita žáky vede k trpělivosti, vytrvalosti a učí je pozorovat své okolí.
Kontext	Aktivitu lze zařadit kdykoli. Důležité je žáky pro cvičení motivovat, protože se jedná o dlouhodobý úkol.
Pomůcky	Pracovní list, volná nástěnka.
Čas	Dlouhodobý úkol. Zadání a prvotní organizace – 15 min. Vyhodnocení pozorování – 25 min.
Popis aktivity	Učitel se rozhodne, kdy úkol žákům zadá, a podle toho jim poskytne seznam pranostik, z nichž si žáci vyberou tři a vepíší si je do svého pracovního listu. Náš soupis pranostik je ilustrativní, učitel si z něj vybere období a může frazémy obměnit. Žák dlouhodobě sleduje počasí a porovnává ho s pranostikou. Dělá si průběžně poznámky. Pracovní listy jsou po celou dobu aktivity vyvěšeny na nástěnce ve třídě. Po zadání úkolu je vhodné pranostiky podle potřeby vysvětlit, lze i připomenout, kdo byli zmínění svatí. Doporučujeme úkol žákům pravidelně připomínat, zejména ve dny, na které se váže pozorování (žáky lze motivovat např. plusy atd. za řádné průběžné pozorování).
Závěr aktivity / následující aktivita	Vyhodnocovat pozorování lze i průběžně, přesto aktivitu shrňte následovně: Po ukončení observace si žáci sesednou podle vybraných pranostik (podobná období, tematika – např. podle měsíců, kterých se frazémy týkají) a porovnájí si svá pozorování. Učitel žákům zadá otázky k vypracování: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Co jsou to pranostiky? Co je pro ně typické?</i> • <i>K čemu pranostiky sloužily/slouží?</i> • <i>Proč se pranostiky rýmují? (Tuto otázku položte, až žáci zodpoví výše uvedené.)</i> • <i>Shodují se pranostiky s vaším pozorováním? Pokud ne, k jakému došlo rozdílu a jaký je pro to možný důvod?</i> • <i>Potřebujeme pranostiky i dnes?</i> Na úplný závěr mohou žáci zkusit vymyslet pranostiku související s jejich jménem, např. <i>Na svatého Davida, do školy jde nelida.</i>
Variace aktivity	U vybraných pranostik lze zavést diskuzi na téma, které je v nich nastíněno – např. <i>Svatá Lucie noci upije</i> – debata o možném zrušení letního/zimního času.

<p>Možné řešení</p>	<p>Výsledky pozorování – různé. Pranostika je žánr lidové slovesnosti, který vyjadřuje typické počasí k určitému dni; často se týká zemědělství. Charakteristické je, že jménem svatého odkazuje na konkrétní den; často se uplatňuje rým. Pranostiky sloužily/slouží jako určitá pobídka k vykonání zemědělské práce, připomínaly typické počasí určitého období a člověk se tak měl zařídit. Další funkcí je i varování. Rým v pranostikách odkazuje na lidovou slovesnost a díky němu jsou frazémy lépe zapamatovatelné, což bylo nápomocné v době orálního tradování textu. V případě rozdílu mezi pranostikou a pozorováním – některé změny by mohly být zapříčiněny klimatickými změnami (možno se žáků zeptat, čím jsou tyto zvraty způsobeny, co můžeme udělat pro zachování klimatu). Otázka aktuálnosti pranostik má volné řešení; diskuze žáků. Vhodné je připomenout, že frazémy patří do kulturního dědictví národa.</p>
<p>Možné problémy</p>	<p>Žáci mohou na úkol zapomínat, proto je vhodné je upozornit, blíží-li se konkrétní den pozorování (den svatého). Vzhledem k povaze úkolů je nebezpečí nízké motivovanosti k pravidelnému vypracovávání; v takovém případě pravidelně vyčleňte žákům přímo v hodinách čas (např. 2 minuty na konci výuky) pro pozorování a zapsání poznámek do pracovního listu.</p>

6.3 Pracovní list č. 3

Téma: _____

Pracujte ve skupinách – na úkolech se podílejte **společně!**

Které frazémy na dané téma znáte? Zamyslete se, případně je vyhledejte ve slovníku či na internetu.

Nyní roztrďte vyhledané frazémy do kategorií (některé možná mohou být ve více oblastech najednou).

Pozitivní	Negativní
Vlastnosti	Zkušenosti
Pocity	Poučení

Zamyslete se – proč se zrovna tento smysl odrazil v jazyce?

Vytvořte plakát, který bude obsahovat:

- **informace o daném smyslu** (využijte své poznatky z přírodopisu),
- **frazémy rozdělené do kategorií.**

6.3.1 Metodika k pracovnímu listu č. 3

Tabulka č. 11: Metodika k pracovnímu listu č. 3

Cíle	Žáci se učí vyhledávat cíleně ve slovnících a na internetu (vzhledem k povaze úkolu se učí pracovat i s odbornou literaturou). Žáci si uvědomují, že česká frazeologická zásoba je velmi obsáhlá a metaforická.
Kontext	Po uvedení do tématu frazeologie.
Pomůcky	<p>Pracovní list, frazeologické slovníky a jiné příručky, přístup na internet, počítač/chytré telefony, papír na plakát (A2), psací a výtvarné potřeby.</p> <p>Doporučené publikace pro žáky:</p> <ul style="list-style-type: none"> • BACHMANNOVÁ, Jarmila, SUKSON, Valentin. <i>Jak se to řekne jinde</i>. Praha: Euromedia Group, 2007. • BITTNEROVÁ, Dana, SCHINDLER, Franz. <i>Česká přísloví</i>. Praha: Karolinum, 1997. • ČERMÁK, František. <i>Základní slovník českých přísloví</i>. Praha: NLN, 2013. • FOLTIN, Karel. <i>Co znamená, když se řekne...</i> Olomouc: Rubico, 2016. • MÜLLEROVÁ, Adéla. <i>Velká kniha přísloví</i>. Praha: Nakladatelství Plot, 2010. • TRNKOVÁ, Klára. <i>Malý příslovníček</i>. Praha: Studio Trnka, 2015. • ZAORÁLEK, Jaroslav. <i>Lidová rčení</i>. Praha: Aurora, 1996. • ZEMANOVÁ, Mirka. <i>Co na srdci, to na jazyku</i>. Brno: Computer Press, 2008.
Čas	45 min – práce ve skupinách. 30 min – prezentace plakátů.
Popis aktivity	<p>Aktivita spočívá v práci ve skupinách; témata jsou různá a jedinečná: <i>čich, hmat, chuť, sluch, zrak</i>. Nastiňte žákům aktivitu a pak je nechte, aby si sami rozhodli, na kterém tématu chtějí pracovat, vytvoří se tak skupiny (dodržte ale vyrovnaný počet členů). Následuje práce ve skupinách: vyhledávání frazémů na dané téma, jejich klasifikace a vytvoření plakátu.</p> <p>V další hodině následuje prezentace vytvořených plakátů. Dejte žákům čas, aby si vystoupení promysleli a připravili, poté již skupiny před tabulí představí svou práci (nechte je říct něco k vybranému smyslu a uvést příklady z každé kategorie).</p>

	<p>Otázku k zamyšlení může reflektovat celá třída frontálně, případně mohou skupiny své domněnky prezentovat společně s plakátem.</p>
Závěr aktivity / následující aktivita	<p>Vyvěšení plakátů na nástěnku (lze do třídy kmenové, případně odborné – laboratoř, třída českého jazyka / přírodopisu).</p>
Variace aktivity	<p>Pokud potřebujete více skupin, zvolte lidské orgány (oko, hlava, ruka, srdce, jazyk, ústa) a náležitě upravte pracovní list.</p>
Možné řešení	<p>Různé. Některé příklady frazémů: <i>srdět korunou, mít na něco nos (čich), husí kůže, lepit se na paty (hmat), S chutí do toho, půl je hotovo; Není mu to po chuti (chuť), sedět si na uších; Stěny mají uši (sluch), vidět něco černě, zavírat před něčím oči (zrak). Žáci mohou uvádět i frazémy, které souvisí se smyslovým orgánem.</i></p> <p>Smysly se v jazyce a řeči odrazily, protože to jsou prostředky vnímání našeho bezprostředního okolí – při jejich omezené funkci jsme více či méně limitováni v poznávání reálného světa. Smysly vnímáme, a tak přirozeně motivují i slovní vyjádření. Ze stejného důvodu se frazémů souvisejících se smysly objevuje tolik (Vaňková et al., 2005).</p>
Možné problémy	<p>Při vyhledávání frazémů na internetu mohou žáci narazit při zadávání nepřesného/nejasného hesla – vyhledávací příkaz jim pomůžeme upravit. Pokud mají žáci problém s vymyšlením a hledáním frazémů, poskytneme jim příklad. Také je vhodné žáky upozornit, že se mohou zaměřit i na frazémy, které se smyslem souvisí přeneseně (např. <i>vládnout tvrdou rukou</i>).</p>

6.4 Pracovní list č. 4

Anglicko-česká verze

Spoj anglická a česká přísloví. Pozor, jeden český frazém je navíc!

- | | |
|--|-------------------------------------|
| 1) You can't make an omelette without breaking eggs. | a) Dvakrát měř, jednou řež. |
| 2) Look before you leap. | b) Kdo dřív přijde, ten dřív mele. |
| 3) Fine feathers make fine birds. | c) Vrána k vráně sedá. |
| 4) First come, first served. | d) Šaty dělaj člověka. |
| | e) Když se kácí les, létají třísky. |

Co jednotlivá přísloví znamenají? Jsou i dnes stále platná? Diskutuj ve dvojici.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)

Pracujte ve dvojici a porovnej anglickou a českou verzi:

- Proč někdy oba jazyky využívají pro sdělení stejné myšlenky slova jiného významu?
- Které charakteristické rysy frazému jsou shodné pro oba jazyky?
- Proč nemůžeme přísloví (a další frazémy) překládat doslovně?

Znáš ještě nějaká další anglická přísloví? Jak zní jejich český ekvivalent? Pokud žádná neznáš, kde bys je mohl/a najít?

Německo-česká verze

Spoj německá a česká přísloví. Pozor, jeden český frazém je navíc!

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| 1) Wo gehobelt wird, da fallen Späne. | a) Dvakrát měř, jednou řež. |
| 2) Erst wägen, denn wagen. | b) Kdo dřív přijde, ten dřív mele. |
| 3) Kleider machen Leute. | c) Kdo se bojí, nesmí do lesa. |
| 4) Wer zuerst kommt, mahlt zuerst. | d) Šaty dělají člověka. |
| | e) Když se kácí les, létají třísky. |

Co jednotlivá přísloví znamenají? Jsou i dnes stále platná? Diskutuj ve dvojici.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)

Pracujte ve dvojici a porovnej německou a českou verzi:

- Proč někdy oba jazyky využívají pro sdělení stejné myšlenky slova jiného významu?
- Které charakteristické rysy frazému jsou shodné pro oba jazyky?
- Proč nemůžeme přísloví (a další frazémy) překládat doslovně?

Znáš ještě nějaká další německá přísloví? Jak zní jejich český ekvivalent? Pokud žádná neznáš, kde bys je mohl/a najít?

6.4.1 Metodika k pracovnímu listu č. 4

Tabulka č. 12: Metodika k pracovnímu listu č. 4

Cíle	Žáci si uvědomí, že i ostatní jazyky disponují frazémy; žáci znají některá cizojazyčná přísloví a jejich české ekvivalenty, přičemž rozumí, že se frazémy nedají překládat doslovně.
Kontext	Po uvedení do tématu – žáci musí znát charakteristické znaky frazémů. Je nutná znalost cizího jazyka (AJ/NJ).
Pomůcky	Pracovní list, popřípadě dvojjazyčný slovník.
Čas	20 min.
Popis aktivity	Žáci postupují v úkolech chronologicky a pracují ve dvojicích a po každém cvičení následuje frontální reflexe. Spojování ekvivalentů se může převést do programu na interaktivní tabuli.
Závěr aktivity / následující aktivita	Učitel může žáky seznámit s frazeologickými slovníky (jednojazyčné i dvojjazyčné).
Variace aktivity	Anglická a německá verze; použití slovníků; v prvním cvičení lze vynechat přebytečný český ekvivalent.
Možné řešení	Řešení je shodné pro obě verze. 1e, 2a, 3d, 4b (přebývá c) Význam frazémů (v pořadí cizojazyčných verzí): 1) Při (velkých) změnách dochází i k nepříjemným důsledkům. 2) Člověk nemá jednat ukvapeně, ale rozvázně. 3) Člověk bývá hodnocen podle vnějšího vzhledu. 4) První zájemce si něco nárokuje, ostatní se musí smířit s tím, co zbylo. Bonusový frazém (c): <ul style="list-style-type: none"> • Vrány: lidé podobných zájmů/vlastností se sdružují. • Kdo se...: ustrašený člověk ničeho nedosáhne. Protože se oba jazyky vyvíjely odlišně a za jiných podmínek, nemohou být oba frazémy totožné; navíc rozdílné kultury se setkávají také s různými reáliemi (které mohou být ve frazému akcentovány). Zkušenost lidí v každodenním životě je ale zpravidla podobná, proto jsou přísloví významově blízká. Definice frazémů funguje napříč jazyky, tudíž se shodují i charakteristické rysy. Žáci by měli jmenovat zejména ustálenost a obraznost.

	Doslovný překlad není možný kvůli ustálené formě frazémů – při takovém překladu by se mohl ztratit jedinečný význam, který frazeologická jednotka nese.
Možné problémy	Žáci mohou mít potíže s cizím jazykem – před použitím ve třídě zvažte znalosti a schopnosti dětí.

6.5 Pracovní list č. 5

Aktivita byla inspirována výzkumem v rámci SGS při FP TUL *Jazykové stereotypy z prostředí školy pohledem kognitivní lingvistiky*.

Anonymní dotazník

Pohlaví

Věk

1) Jaký je **dobrý** influencer? Vyjmenuj 3 vlastnosti **dobrého** influencera.

1. _____

2. _____

3. _____

2) Jaký je **špatný** influencer? Vyjmenuj 3 vlastnosti **špatného** influencera.

1. _____

2. _____

3. _____

3) Reprezentuje tvůj oblíbený influencer nějakou značku/firmu?

ano

ne

4) Mluví tvůj oblíbený influencer často o výrobcích určité značky/firmy?

ano

ne

5) Ovlivňuje tvůj oblíbený influencer tvé názory?

ano

ne

6.5.1 Metodika k pracovnímu listu č. 5

Tabulka č. 13: Metodika k pracovnímu listu č. 5

Cíle	Žáci získají první zkušenosti s vyhodnocováním (případně i tvořením) dotazníků; uvědomí si vliv influencerů; poznají, že frazémem nemůže být jakékoli spojení slov.
Kontext	Po uvedení do tématu, případně lze zařadit kdykoli; pak je ale třeba počítat s tím, že nápaditost při vymýšlení frazému (viz níže) bude omezena. Hodina slohu a komunikace.
Pomůcky	Pracovní list.
Čas	Zadání – 5 min. Následující vyučovací hodina – 40 min.
Popis aktivity	Žáci dostanou namnožené dotazníky a každý získá 3 respondenty. Následující hodinu práce ve skupinách (po 4): žáci z vyplněných dotazníků vypíší pozitivní a negativní vlastnosti influencerů, při opakování stanoví jejich počet. U zjišťovacích otázek určí počet kladných a záporných odpovědí. Na základě výsledků popíší, kdo je to influencer (jaký je/není, co dělá atd.) – je třeba zdůraznit, že relevantní položky jsou ty, které se opakují. Druhým úkolem je na základě výsledků dotazníků vymyslet frazém související s influencerem. Upozornění: lze předpokládat, že žáci budou potřebovat vyšší míru pomoci s vyhodnocováním dotazníků, proto doporučujeme proces rozčlenit po otázkách a analýzu korigovat (všichni budou postupovat podobným tempem, šikovnější skupiny mohou pracovat rychleji).
Závěr aktivity / následující aktivita	S žáky rozvineme dialog: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sledujete některé influencersy?</i> • <i>Všimáte si reklamy v jejich příspěvcích?</i> • <i>Je dobře, když influencer propaguje některou značku/firmu/produkt?</i> Poté, co žáci vymyslí frazém: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jedná se o opravdový frazém?</i> • <i>Čím se liší váš frazém například od (doplnit frazém podobného rázu, žáci by měli přijít na to, že se nejedná o ustálené spojení)?</i> Závěrem shrneme postup a zásady práce s dotazníkem.
Variace aktivity	Žáci si mohou dotazník sami vytvořit – zde je potřeba žáky předem seznámit se zamýšlenou následnou prací s dotazníky, sdělit jim cíl a pomoci jim se sestavením otázek a strukturou dotazníku. Veďte je k podobným otázkám jako v originálním zadání, ale podpořte žáky i v kreativité. Postup v další hodině, kdy se dotazníky

	<p>budou vyhodnocovat, je pak nutno podle potřeby odměnit a upravit.</p> <p>Druhou variantou je nechat dotazníky vyplnit samotnými žáky; před analyzováním si žáci vymění dotazníky tak, aby nikdo nevyhodnocoval své odpovědi.</p>
Možné řešení	<p>Například <i>ukecaný jako influencer, Jak firma volá, tak influencer odpovídá.</i></p> <p>Influencer je uživatel sociálních sítí, který svým vystupováním dokáže zaujmout a ovlivnit chování i myšlení ostatních uživatelů.</p>
Možné problémy	<p>Žáci nemusí znát pojem <i>influencer</i>; poté jej doporučujeme vysvětlit, nebo užít výrazu <i>bloger</i> nebo <i>youtuber</i>.</p> <p>Pokud někteří žáci zapomenou přinést vyplněné dotazníky, je možné potřebná data získat přímo od žáků ve třídě (sami dotazník vyplní).</p>

6.6 Pracovní list č. 6

Která slova a slovní spojení se ti vybaví, když si přečteš frazém uprostřed tohoto schématu? Zapiš je do bublin okolo.

Pokud tě napadá více slov, přikresli si další bubliny.

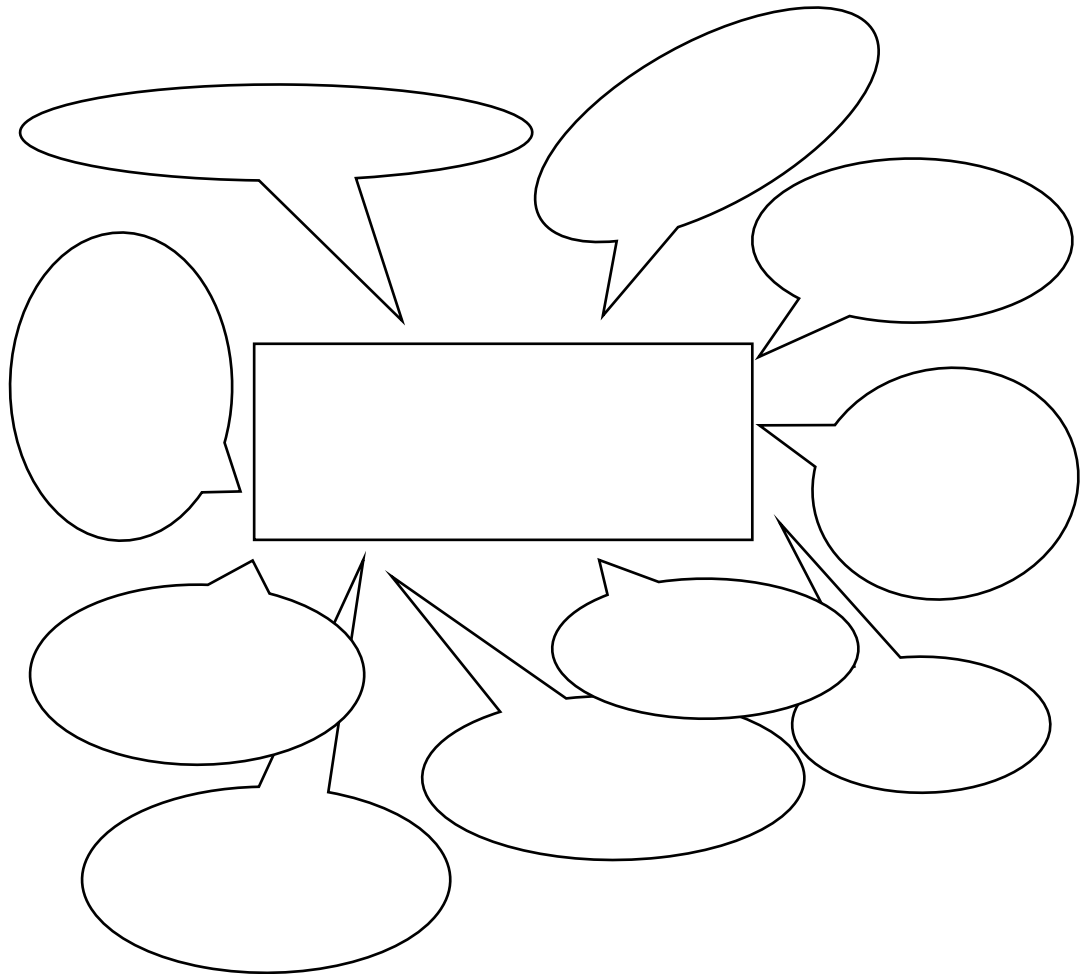


Máš hotovo? Porovnej si své asociace se spolužáky: **modře** zabarvi slova, která máte stejné, **zeleně** obtáhni bublinu se slovem, které ostatní nenapsali.

Volný pracovní list – k vepsání jiných frazémů

Která slova a slovní spojení se ti vybaví, když si přečteš frazém uprostřed tohoto schématu? Zapiš je do bublin okolo.

Pokud tě napadá více slov, přikresli si další bubliny.



Máš hotovo? Porovnej si své asociace se spolužáky: **modře** zabarvi slova, která máte stejné, **zeleně** obtáhni bublinu se slovem, které ostatní nenapsali.

6.6.1 Metodika k pracovnímu listu č. 6

Tabulka č. 14: Metodika k pracovnímu listu č. 6

Cíle	Žáci si na konkrétním příkladu uvědomí, že frazémy mají odlišný význam, než který indikuje slovní spojení. V (metaforické/metonymické) podobnosti mohou objevit motivaci k používání určitého výrazu.
Kontext	Lze zařadit kdykoli, pouze je potřeba vysvětlit výraz <i>frazém</i> .
Pomůcky	Pracovní list.
Čas	15–20 min. V případě práce s několika odlišnými frazémy a při zařazení diskuze je aktivita časově náročnější.
Popis aktivity	Žáci do bublin samostatně zaznamenávají své konotace k danému frazému, poté si ve dvojicích / malých skupinách své asociace porovnají podle zadání v pracovním listě.
Závěr aktivity / následující aktivita	Aktivitu doporučujeme zakončit frontálně: na tabuli překreslit schéma (nebo jej na tabuli promítnout) a nechat žáky vepsat konotace, které se shodují. Poté shrnout, co daný frazém přesně znamená. Může následovat diskuze: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hodnotíme takového člověka pozitivně?</i> • <i>Zmíněné asociace tady definují ředitele. Je ale každý ředitel takový?</i> • <i>Můžeme usuzovat na člověka podle jeho povolání? Proč ano/ne?</i> Žáky upozorníme na nebezpečí předsudků a stereotypů.
Variace aktivity	Vybraným frazémem lze modifikovat obtížnost. Žáci mohou dostat rozdílné frazémy ke zpracování (mohou si jej např. vylosovat); odlišnou obtížností výrazů lze třídu vnitřně diferencovat. Vybrané frazémy k použití: <i>(Ty seš ale) jidáš!, mít druhé Vánoce, rozumbrada, Nebud' labuť; být z divokých vajec, Nedělej zagorku.</i>
Možné řešení	Různé, například asociace <i>cítí se důležité, do všeho mluví, rozkazovačný, „všechno vím, všechno znám“...</i> Konotace k ostatním frazémům neuvádíme pro volné řešení.
Možné problémy	Neporozumění výrazům <i>frazém, asociace</i> .

6.7 Pracovní list č. 7

FRAZÉMY V MÉM ŽIVOTĚ					
Doma		Ve škole a mimo školu		Já	
Co říkají	Kdo, popis situace	Co říkají	Kdo, popis situace	Co říkám	Proč to říkám

Poznámky:

6.7.1 Metodika k pracovnímu listu č. 7

Tabulka č. 15: Metodika k pracovnímu listu č. 7

Cíle	Žák rozeznává frazémy v řeči a reflektuje (výchovné) situace, v nichž jich bylo užito. Žák se učí pozorovat své okolí, je schopen odhalit v řeči expresivní příznaky a vysvětlit si jejich význam.
Kontext	Po seznámení s teorií frazémů.
Pomůcky	Pracovní list.
Čas	Zadání – 10 min. Vypracování tabulky – domácí prostředí; liší se. Závěr aktivity – 30 min.
Popis aktivity	Žáci dostanou pracovní list a během jednoho týdne sbírají frazémy ze svého okolí a reflektují i vlastní volbu slov. Je potřeba žákům vysvětlit systém zaznamenávání – „popis situace“ vyžaduje pouze stručný komentář, například <i>babička mě peskovala</i> . Vhodné je poskytnout žákům příklad zápisu. Do poznámek si žáci mohou zapsat, co se do tabulky nevešlo, případně zajímavost k frazému atd.
Závěr aktivity / následující aktivita	Po týdnu sběru následuje reflexe: žáci si mohou tabulky porovnat ve dvojicích/skupinkách a vypracovat odpovědi na otázky (viz níže); učitel během monitorování může objevit frazémy, které se zdají být typické pouze pro rodinu a poté na ně upozornit. Poté frontálně reflexe otázek: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Máte v tabulce nějaký frazém, který se podle vás používá pouze ve vaší rodině?</i> • <i>Kdo používal frazémy nejvíce? Proč asi?</i> • <i>V kterých situacích jste frazémy zaznamenali?</i> • <i>Používáte vy sami frazémy? Proč ano/ne?</i> • <i>Kdy jste frazémy používali?</i> • <i>Je nějaký rozdíl mezi frazémy, které jste použili vy a které řekl někdo jiný?</i>
Variace aktivity	Čas a velikost tabulky pro sběr frazémů lze upravit.
Možné řešení	Různé, liší se.
Možné problémy	Aktivita vyžaduje průběžnou práci, proto je vhodné žákům úkol během týdne několikrát připomenout. Vhodné je žáky při zadávání upozornit, co jsou to frazémy, a poskytnout příklady – jinak hrozí, že si žáci při pozorování nevšimnou některých typů frazémů.

6.8 Pracovní list č. 8

Vyber si z nabídky jedno přísloví a představ si, že je to název filmu, který zrovna běží v kinech a který jsi nedávno zhlédl/a. Představ si žánr, příběh, obsazení, produkci... a napiš na film recenzi.

Všeho s mírou.	S jídlem roste chuť.
Ryba smrdí od hlavy.	Čas všechny rány zahojí.
Dějiny píší vítězové.	

Osnova / myšlenková mapa:

6.8.1 Metodika k pracovnímu listu č. 8

Tabulka č. 16: Metodika k pracovnímu listu č. 8

Cíle	Žáci si dokážou spojit frazémy s reálnými (nebo smyšlenými) životními situacemi.
Kontext	Lze zařadit kdykoli; hodina slohu. Možno použít v hodině nebo zadat jako domácí úkol.
Pomůcky	Pracovní list, sešit; případně žádné – aktivitu lze zadat ústně a frazémy na výběr napsat na tabuli nebo nadiktovat.
Čas	35 min – v hodině.
Popis aktivity	Po rozdělení pracovních listů si žáci vyberou jeden frazém a zapojí svou fantazii – představí si, že daný frazém je titulem nově uvedeného filmu, zvolí si žánr a vymyslí k přísloví nějaký příběh, včetně obsazení a produkce. Poté napíší recenzi; pomyslným adresátem může být například návštěvník internetového portálu ČSFD nebo zájmového blogu.
Závěr aktivity / následující aktivita	Předčítání některých vytvořených slohů (1–2). Třída vytvořený text zhodnotí (zda to odpovídá recenzi, klady a negativa); učitel pak vyzve ostatní, aby zhodnotili, nakolik naznačený děj odpovídá přísloví (je to pojata poučně, doslovně, ironicky...) a jaké ponaučení z frazému vyplývá.
Variace aktivity	Žákům můžeme poradit, případně aktivitu ztížit, určením filmového žánru u každého frazému, například <i>Ryba smrdí od hlavy – detektivní příběh</i> , pro větší obtížnost <i>Ryba smrdí od hlavy – romantická komedie</i> . V závěru aktivity žáci mohou přečíst své texty a vynechat název filmu (tedy frazém); třída pak hádá, které přísloví k recenzi patří.
Možné řešení	Volné řešení.
Možné problémy	Žáci nemusí rozumět všem frazémům, proto doporučujeme při zadávání aktivity ověřit znalost významů nebo je alespoň shrnout na úplném konci aktivity.

6.9 Pracovní list č. 9

Přečti si báseň a pak vypracuj úkoly pod textem.

Jan Kašpar

A s mámou? Mámě říkám

Pláčeš pláčem nad cibulí
a umíš jen slibovat
a nemáš na tváři uhry
a nechceš mě litovat

Já pláču i bez cibule
nevím ale z kterých míst
duši tu jsem neviděla
o ostatním nevím nic

Teď však začínám mít jasno
a nemám to z tabule:
duše není žádné krásno
duše to je CIBULE

Jaký má dívka vztah se svou matkou?

V čem se liší dospělí a teenageři?

Proč dívka přirovnává duši k cibuli?

Znáš nějaké frazémy o duši? Co znamenají a co jimi lidé vyjadřují?

6.9.1 Metodika k pracovnímu listu č. 9

Tabulka č. 17: Metodika k pracovnímu listu č. 9

Cíle	Žáci reflektují rodinné vztahy obecně i své a přemýšlejí o důležitosti duše (svědomí).
Kontext	Lze zařadit kdykoli; hodina literatury.
Pomůcky	Pracovní list.
Čas	20 minut.
Popis aktivity	Po přečtení básně žáci vypracují úkoly pod skladbou. Odpovědi si mohou připravit ve dvojici, nebo lze pracovat frontálně.
Závěr aktivity / následující aktivita	Při rozebírání frazémů navrhneme připojit následující doplňující otázky: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je duše ve zmíněných frazémech hodnocena negativně, nebo pozitivně?</i> • <i>Proč bývá duše vnímána pozitivně?</i> • <i>Ateisté si spíše než na duši dávají pozor na svědomí. Co je to svědomí? Co jsou to výčitky? Jak se má člověk chovat, aby neměl výčitky svědomí? Lze pokračovat zmínkou o hodnotách.</i>
Variace aktivity	S básní je možné dále pracovat, například: <ul style="list-style-type: none"> • určení druhu rýmu, • vytvoření kaligramu, • delší diskuze o rodinných vztazích (s tímto tématem ale postupujte opatrně).
Možné řešení	<p>Úkoly:</p> <p>Dívka se k matce staví kriticky a odmítavě, vyjadřuje nedůvěru a zášť, možná i dospělost závidí (matka nemá akné).</p> <p>Rozdíly mezi dospělými a teenagery jsou fyzické i psychické, žáci mohou zmiňovat vlastní zkušenosti.</p> <p>Cibule jako přirovnání k duši vyvolává představu vrstev – duše má různá zákoutí, všemožné pocity a přání. Žáci mohou vymyslet ale i jiná podobenství.</p> <p>Frazémy:</p> <p>Například <i>v hloubi duše, Oko – do duše okno; na mou duši, čistá duše, chodit jako tělo bez duše, Nebylo tam živé duše; z celé duše, Leží mu to na duši; mluvit někomu z duše, Jsou jedna duše; Aby měla dušička pokoj...</i></p> <p>U významu frazémů se pokuste s žáky probrat jejich představy – například proč je oko oknem do duše, jak vypadá člověk bez duše, proč se na duši přísahá atd.</p>

	<p>Reflexe:</p> <p>Představa čisté duše vychází z náboženství (nejen křesťanství, ale také asijské věrouky), proto se jí většinou přisuzují kladné vlastnosti.</p> <p>Svědění je sebezhdnocení toho, co člověk učinil, výčitky pak vyjadřují lítost nad něčím, co jedinec provedl.</p>
Možné problémy	Některým žákům může být téma rodinných vztahů nepříjemné (neuspokojivé domácí prostředí).

6.10 Pracovní list č. 10

Přečtěte si ukázkou z románu *Na Větrné hůrce* a odpovězte na otázky.

Vzpomínám si například, jak pan Earnshaw jednou koupil na jarmarku dvě hříbata, každému chlapci jedno. Heathcliff si vzal to hezčí, ale brzy mu zchromlo, a když to viděl, řekl Hindleymu:

„Musíš si se mnou koně vyměnit, mně se ten můj nelíbí, a jestli to neuděláš, povím tvému otci, že tenhle týden jsi mě třikrát zmlátil, a ukážu mu, že mám celou ruku až nahoru samou modřinu.“

Hindley na něho vyplázl jazyk a zpohlavkoval ho.

„Udělej to radši hned,“ naléhal Heathcliff a utíkal k domu (byli spolu ve stáji). „Musíš, a jestli mu povím, jak jsi mě teď zbil, dostaneš to zpátky s úroky.“

„Zalez, pse!“ vzkřikl Hindley a pohrozil mu těžkým závažím, kterým se vážily brambory a seno.

„Jen to po mně hod,“ odpověděl a zůstal stát, „a já mu povím, jak ses holedbal, že mě vyhodíš z domu, jakmile umře, a uvidíš, jestli tě nevyžene hned!“

Hindley závaží hodil a udeřil ho do prsou – upadl, ale za chvíli se vrávoravě postavil na nohy, zsinálý a bez dechu, a kdybych mu nebyla zabránila, byl by šel rovnou k pánovi – byl by se mu ukázal, jak je zřízený, byl by mu žaloval, kdo to udělal, a tak by se byl Hindleymu vymstil.

„Tak si teda vem to moje hříbě, obejdo!“ vzkřikl mladý Earnshaw. „Budu se modlit, aby sis na něm zlámal vaz. Vem si ho, zatracený žebráku! Vetřel ses mezi nás a z tatínka chceš vymámit všecko, co má! Teprve pak mu ukážeš, co jsi, ty čertovo plemeno! – Tady ho máš a dej si pozor, aby ti nevyrazil mozek!“

Ještě než domluvil, šel Heathcliff hříbě odvázat a chtěl si ho odvést do své ohrady, ale jak se k němu přiblížil zezadu, Hindley ho kopl, takže padl hříběti pod nohy a Hindley honem vzal do zaječích – ani se nepřesvědčil, zda se jeho naděje splnily.

Přeložila Jarmila Fastrová (upraveno).

Jak bys popsal/a vztah Heathcliffa a Hindleyho?

Je správné, jak se hoši zachovali? Vysvětli.

Jak bys ses zachoval/a na místě Hindleyho ty?

Kdo příběh vypráví?

Uprav přímou řeč tak, jak by se vyjádřili současní dospívající.

Proč se jazyk vyvíjí?

Vyhledej v úryvku frazémy – co znamenají?

Doplň medailonek autorky.



Emily Brontëová (1818–1848), _____ spisovatelka, se narodila do početné rodiny (měla čtyři sestry a bratra). Matka jim brzy zemřela a otec byl panovačné povahy, a tak sourozenci vyrůstali v nehostinném prostředí. Dívkám byla útěchou četba a brzy začaly skládat vlastní básně. Emily, Anne a Charlotte vydaly společně jednu sbírku a pak se věnovaly jinému žánru – _____. Svou jedinou prózu *Na Větrné hůrce* (1847) vydala Emily pod pseudonymem.

6.10.1 Metodika k pracovnímu listu č. 10

Tabulka č. 18: Metodika k pracovnímu listu č. 10

Cíle	Žáci znají dílo <i>Na Větrné hůrce</i> a jeho autorku; uvědomují si, že se jazyk vyvíjí a proč.
Kontext	Lze zařadit kdykoli; hodina literatury.
Pomůcky	Pracovní list, čistý papír.
Čas	40 min.
Popis aktivity	<p>Před (nebo v průběhu) využitím pracovního listu a nabízené aktivity doporučujeme zmínit kontext díla (obsah, motivy). Ukázka je z konce 4. kapitoly (Heathcliffovo dětství).</p> <p>Žáci si přečtou úryvek z románu <i>Na Větrné hůrce</i> a poté vypracují doplňující otázky. Způsob práce je volný – učitel může postupovat frontálně, či otázky zadat jako tandemovou/skupinovou práci.</p> <p>Při úkolu týkajícího se frazémů doporučujeme následující postup:</p> <p>Žáci si řešení připraví ve dvojici, následuje frontální kontrola – které frazémy vyhledali (<i>dostat něco i s úroky, vzít do zaječích</i>). Poté si žáci vezmou čistý list papíru, ve dvojici si vyberou jeden z frazémů a ten výtvarně ztvární (stanovte časový limit). Pokračujeme reflexí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Co znamená vzít do zaječích?</i> • <i>Jak vypadá nebo jak se chová člověk, který vezme do zaječích?</i> • <i>Jak tento obrat mohl vzniknout?</i> • <i>Co znamená dostat něco i s úroky?</i> • <i>Znáte nějaké další frazémy se stejným významem?</i> • <i>Proč se tento frazém mohl dostat lidem do podvědomí?</i> • <i>Jsou úroky pouze moderní záležitostí?</i>
Závěr aktivity / následující aktivita	Aktivita se zakončí doplněním životopisu autorky. Učitel může ověřit, zda žáci rozumí výrazu <i>medailonek</i> .
Variace aktivity	<p>Úryvek má velký potenciál pro hodinu literatury – lze v něm vyhledat romantické prvky, může být motivací pro další aktivity v souvislosti s literárním obdobím či autorkou (a jejími sestrami-spisovatelkami).</p> <p>Učitelé k ukázce mohou připravit další otázky – je možno se například soustředit na slovní zásobu (knižní jazykové prostředky) nebo přechodníky.</p> <p>S textem lze dále pracovat – předvídání dalšího děje, diskuze o příčinách nenávisti mezi chlapci či historický kontext díla (důsledky průmyslové revoluce, viktoriánská Anglie).</p>

<p>Možné řešení</p>	<p>Úkoly pod textem: Vztah mezi chlapci byl problematický – Hindley se cítil odstrčený, protože jeho otec sirotka vždy upřednostňoval a protože přehlížel své vlastní děti; Hindley nalezení záviděl otcovu přízeň. Heathcliff měl krutý osud, k lidem byl nedůvěřivý a život ho naučil jít si za svým cílem, „přežít“ na úkor jiných. Otázky o chování – volné řešení. Příběh vypráví služka. Z textu lze vyčíst, že vypravěčkou je žena nižšího postavení (do hádky panských dětí se neodvažovala zasáhnout). Úprava přímé řeči – volné řešení. Jazyk se vyvíjí, protože dochází ke změnám ve společnosti – vznikají nové jevy, jiné upadají; jazyk tedy reflektuje potřeby uživatelů. Frazémy: <i>vzít do zaječích</i> – zbaběle utéct; <i>dostat/vrátit něco i s úroky</i> – co člověk provede, to se mu násobně vrátí.</p> <p>Reflexe: <i>Vzít do zaječích</i> – význam viz výše. Žáci mohou mít představu člověka, který rychle prchá ze situace (fyzicky i tématem); člověk je to zbabělý, ustrašený, nedokáže čelit obtížným situacím, při konfrontaci uhýbá, „kličkuje“. Lze si vybavit člověka, který chvátá jako zajíc – překotně, bezhlavě. Tento frazém patrně vznikl z představy bázlivého zajíce utíkajícího o život. Doplňující otázka: <i>Měl by člověk před svými problémy utíkat?</i> <i>Dostat něco i s úroky</i> – význam viz výše. Synonymní frazémy: <i>nezůstat nic dlužen, být po zásluze potrestán</i>.</p> <p>Frazém se mohl stát často používaný, protože v sobě akcentuje jev známý již ze starověku – úroky. Otázky peněz, půjček a živobytí člověka provází po tisíciletí, a tak je pochopitelné, že se tyto skutečnosti promítly do ustálených obrátů. Z předešlého vyplývá, že úroky nejsou záležitostí pouze moderní – tato praktika se objevila již se zavedením platidel.</p> <p>Medailonek: anglická, román.</p>
<p>Možné problémy</p>	<p>Žáci mohou mít problém s percepcí úryvku (zejména v oblasti slovní zásoby) – překlad je starší a tomu odpovídá i styl.</p>

Závěr

Diplomová práce se věnovala základním poznatkům z oblasti teorie výchovy, kognitivní lingvistiky a frazeologie, a to i z pohledu didaktického: kognitivní lingvistika totiž vede k naplnění výchovných cílů, což názorně ilustruje problematika frazeologie.

V první části práce byla shrnuta teorie, která se uvedenou tematikou zabývá, a ve druhé části jsme se věnovali analýze frazémů v učebnicích pro 8. ročník ZŠ od nakladatelství SPN, Alter a Taktik. Předložili jsme rovněž pracovní listy, včetně metodických doporučení pro učitele, které zajímavě a nápaditě doplňují výuku frazeologie ve zmíněném ročníku, ale po drobné modifikaci je možno je využít na celém 2. stupni ZŠ. Stanoveným cílům práce, tedy teoreticky vymezit problematiku na základě odborné literatury, provést analýzu učebnic a připravit tematické, doplňující aktivity, se podařilo dostat.

Pro analýzu celých sad (tedy učebnic, pracovních sešitů, čítanek a přehledových literárních výchov) jsme si zvolili vlastní kategorie, opírající se o autority jako je František Čermák a Marie Čechová. Na základě prostudování odborné literatury a vlastní zkušenosti jsme stanovili několik předpokládaných závěrů. O většině z nich jsme usuzovali správně: v čítankách se výchovný potenciál frazémů uplatňuje častěji než v jiných dílech učebnicových souborů, ale zároveň je v nich zařazeno méně cvičení, které frazeologismy akcentují. Deduktivní postup se ve cvičeních uplatňuje častěji než induktivní a nejčastějšími kognitivními procesy, jež aktivují myšlení žáků, jsou zapamatování (respektive vybavení) a porozumění.

Cíle výuky českého jazyka a literatury byly v rámci celých sad naplněny, akcentován byl zejména cíl kognitivní (ten je zde pojímán zejména jako osvojování poznatků), cílů komunikačního a formativního bylo dosaženo pouze v malém množství cvičení. V této zkoumané kategorii jsme cíle výchovy pojali podle Stanislava Štěpáníka a Martiny Šmejkalové (2016). Ač se kognitivní lingvistika orientovaná na výuku mateřského jazyka vyjadřuje ke všem třem cílům, pro nás je určující zejména cíl kognitivní, a to ve smyslu záměru poznávacího, čímž se usouvztažňuje s poznatkami a tezemi kognitivní lingvistiky. Cíl nesleduje pouze Bloomovy kognitivní procesy, ale také reflektuje, jak žáci vnímají realitu a poznávají svět – v učebnicích se tak objevovaly nejen cvičení na vybavení frazému (jeho celku i části), ale i na vysvětlení jeho významu: žák tak měl možnost prezentovat svůj pohled na svět, porovnat ho s kotacemi spolužáků,

učitele i autorů učebnice (respektive s významem kodifikovaným) a případně si svou interpretaci aktualizovat a modifikovat.

Další domnělé předpoklady (více frazémů v čítankách než v učebnicích; v učebnicích a pracovních sešitech frazémy všech druhů) se potvrdily pouze částečně: některé sady kritérium splnily, jiné nikoliv. Jeden předpoklad se nepotvrdil, a to ten, že v kategorii klasifikace se projeví přirovnání a kvazifrazémy jako nejpočetnější třídy frazémů (tou se ukázala být skupina rčení / pořekadel / kolokačních autosémantických frazémů). Podrobnější výsledky a komparace jednotlivých souborů jsou k nalezení v příslušné kapitole diplomové práce.

Poslední, nedílnou součástí práce je sada deseti pracovních listů: každá aktivita, k níž je žák vybídnut, je rozšířena o metodický pokyn pro učitele. Komentář obsahuje kromě doporučených pomůcek a řešení také varianty činnosti, rovněž jsou zmíněny možné problémy s realizací aktivity a jejich řešení. Pracovní listy vycházejí z principů RVP ZV, pilířů výchovy a vzdělávání a vybraných přístupů moderní didaktiky (např. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně* Roberta Čapka).

Domníváme se, že předkládaná diplomová práce je přínosná nejen pro studenty českého jazyka a literatury, ale také přímo pro učitele mateřského jazyka z praxe: analýza učebnic připomíná spirálovitý princip výuky, tedy jednu z hlavních zásad didaktiky: již probrané učivo „se neodsouvá na vedlejší kolej“, ale je průběžně opakováno a využíváno pro další rozvoj žáka. Tato zásada odpovídá principu trvalosti, jenž formuloval již Jan Amos Komenský, a své místo má i dnes v moderně pojaté didaktice. Z hodnocení učebnic vyplynulo, že autoři těchto kurikulárních materiálů si jsou zmíněného principu vědomi. Nabízené pracovní listy pak přinášejí podněty k využívání nových aktivit, které umožní učitelům neupínat se pouze na učebnici.

Seznam použitých zdrojů

Odborná literatura

BOZDĚCHOVÁ, Ivana. Teorie terminologie a kognitivní lingvistika: k pojetí kategorizace, definice a nominace. *Slovo a slovesnost*, 2010, roč. 71, č. 3, s. 163–175.

BRABCOVÁ, Radoslava, KRAUS, Jiří. Péče o jazyk jako kulturní hodnotu. In: *Hledání učitele. Škola a vzdělávání v proměnách času*. Praha: PedF UK, 1996, s. 133–143.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2017.

ČECHOVÁ, Marie. Dynamika frazeologie. *Naše řeč*, 1986, roč. 69, č. 4, s. 178–186.

ČECHOVÁ, Marie. Frazeologie ve škole. *Český jazyk a literatura*, 1985/1986, roč. 36, č. 4, s. 145–150.

ČECHOVÁ, Marie. *Řeč o řeči*. Praha: Academia, 2012.

ČECHOVÁ, Marie. Znalost a užívání tradiční frazeologie u mládeže před dvaceti lety a nyní. *Český jazyk a literatura*, 2004/2005, roč. 55, č. 4, s. 161–168.

ČECHOVÁ, Marie. *Život s češtinou: nomen omen: Češka – češtinářka – Čechová*. Praha: Academia, 2017.

ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. 2., upravené vydání. Praha: SPN, 1998.

ČERMÁK, František. Frazém a idiom. In: *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2017 [vid. 9. 4. 2018]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/FRAZ%C3%89M%20A%20IDIOM>

ČERMÁK, František. Frazeologie a idiomatika: Jejich podstata a proměnlivost názorů na ně. *Časopis pro moderní filologii*, 2016, roč. 98, č. 2, s. 199–217.

ČERMÁK, František. *Frazeologie a idiomatika česká a obecná. Czech and General Phraseology*. Praha: Karolinum, 2007.

ČERMÁK, František. *Idiomatika a frazeologie češtiny*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.

ČERMÁK, František. Kvazifrazém. In: *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2017 [vid. 25. 4. 2018]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KVAZIFRAZ%C3%89M>

ČERMÁK, František et al. *Slovník české frazeologie a idiomatiky I–IV*. Praha: Leda, 2009.

FÖLDEŠIOVÁ, Denisa. Frazeologie. In: *Encyklopedie lingvistiky* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014 [vid. 4. 4. 2018]. Dostupné z: <http://oltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Frazeologie>

HÁJKOVÁ, Eva. Didaktika českého jazyka ve 21. století. In: *Nové trendy v didaktice českého jazyka: sborník příspěvků z Odborného semináře s mezinárodní účastí a pracovní dílny*. Praha: PedF UK, 2011, s. 11–14.

HAMPERGROVÁ, Zuzana. *K problematice frazeologismů na 2. stupni základní školy*. České Budějovice, 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

HAUSENBLAS, Karel. Učební styl v soustavě stylů funkčních. *Naše řeč*, 1972, roč. 55, č. 2–3, s. 150–158.

JANOVEC, Ladislav. Z nové české frazeologie – poznámky k obohacování frazeologické zásoby jazyka. In: *Jazykovědné aktuality*, 2001, roč. 38, č. 3, s. 93–97.

JEDLIČKA, Richard. Podněty hlubinné psychologie pro rozvoj teorie výchovy, výchovnou, převýchovnou a preventivní práci. In: *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, 2014, s. 108–155.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2016.

KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008.

KLIMOVIC, Martin. *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016.

LAKOFF, George, JOHNSON, Mark. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host, 2002.

LIPTÁKOVÁ, Ludmila et al. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2011.

LORENZOVÁ, Jitka. Společnost – škola – učitel a hodnotové orientace současnosti. In: *Filosofie – výchova – hodnoty*. Praha: PedF UK, 1999, s. 37–64.

Návrh učebních osnov obecné školy. Rozšířené vydání. Praha: Portál, 1995.

MALLÁ, Lenka. *Frazémy v učebnicích českého jazyka pro základní školu*. Plzeň, 2016. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni.

MAŇÁK, Josef. Funkce učebnice v moderní škole. In: JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr et al. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, s. 19–26.

NEBESKÁ, Iva. Kognitivní lingvistika. In: *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2017 [vid. 7. 5. 2018]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KOGNITIVN%C3%8D%20LINGVISTIKA>

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vydání. Kroměříž: Spirála, 2008.

Orientace české základní školy. Editoři Josef MAŇÁK, Tomáš JANÍK. Brno: Masarykova univerzita, 2005.

PACOVSKÁ, Jasňa. Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky, *Didaktické studie*, 2011, roč. 3, č. 2, 61–71.

PACOVSKÁ, Jasňa. *K hlubinám studákovy duše: didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, 2012.

PACOVSKÁ, Jasňa. Kognitivní přístup k didaktice mateřského jazyka – inspirace ze Slovenska. *Didaktické studie*, 2014, roč. 6, č. 1, s. 171–178.

PACOVSKÁ, Jasňa. Kognitivní přístup ke slovnímu významu a jeho využití při porozumění textu. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 2017, roč. 5, č. 2, s. 10–20.

PACOVSKÁ Jasňa, BURDOVÁ Jitka, ERŠILOVÁ Tereza. Didaktika mateřského jazyka a její výchovné směřování. *Didaktické studie*, 2018, roč. 10, č. 1, s. XX. Jasňa Pacovská (50 %), Jitka Burdová (25 %), Tereza Eršilová (25 %). V tisku.

PAVELKOVÁ, Isabella. Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepcie učiteli. *Didaktické studie*, 2013, roč. 5, č. 1, s. 27–45.

PELCOVÁ, Naděžda, SEMRÁDOVÁ, Ilona. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014.

PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007.

POLANSKÁ, Jitka. Učit mediální výchovu se nedaří. In: *EDUin* [online]. Praha: EDUin, 2018 [vid. 11. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-ucit-medialni-vychovu-se-nedari/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2016.

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. *Pragmatika: studijní příručka*. Praha: Karolinum, 2014.

SCHNEIDEROVÁ, Eva, HANZOVÁ, Marie. *Hry s příslovími, hádankami a pranostikami*. Praha: Portál, 2013.

SCHWARZOVÁ, Monika. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha – Podlesí: Dauphin, 2009.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013.

ŠEĐOVÁ a kol. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: PedF UK, 2016.

TRNKOVÁ, Klára. *Malý pranostikář*. Praha: Studio Trnka, 2014.

VAŇKOVÁ, Irena. *Nádoba plné řeči*. Praha: Karolinum, 2007.

VAŇKOVÁ, Irena et al. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005.

VUŽŇÁKOVÁ, Katarína. *Kompozitá v slovenčine*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2012.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Analyzované učebnice

ABERLOVÁ, Jitka et al. *Hravá literatura 8: pracovní sešit pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2015.

BOZDĚCHCOVÁ, Ivana et al. *Český jazyk 8 pro základní školy: metodická příručka*. Praha: SPN, 2011.

HORÁČKOVÁ, Miroslava et al. *Čítanka 8. 2. vydání*. Všeň: Alter, 2014.

HORÁČKOVÁ, Miroslava, STAUDKOVÁ, Hana et al. *Literární výchova 8. 2. vydání*. Všeň: Alter, 2015.

HOŠNOVÁ, Eva, BOZDĚCHOVÁ, Ivana. *Pracovní sešit: český jazyk pro 8. ročník základní školy. 2. vydání*. Praha: SPN, 2015.

HOŠNOVÁ, Eva, BOZDĚCHOVÁ, Ivana, MAREŠ, Petr, SVOBODOVÁ, Ivana. *Český jazyk 8 pro základní školy. Dotisk 1. vydání*. Praha: SPN, 2015.

HRDLIČKOVÁ, Hana et al. *Český jazyk 8. 1. díl – Učivo o jazyce. Dotisk 1. vydání*. Všeň: Alter, 2016.

HRDLIČKOVÁ, Hana et al. *Český jazyk 8. 2. díl – Komunikační a slohová výchova. 3. vydání*. Všeň: Alter, 2015.

HRDLÍČKOVÁ, Hana et al. *Český jazyk 8. 3. díl – Pracovní sešit, přehledy, tabulky, rozbor, cvičení*. 3. vydání. Všeň: Alter, 2016.

JINDRÁČKOVÁ, Michaela. *Hravá literatura 8: učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2016.

KUHN-GABEROVÁ, Alice et al. *Hravá čeština 8: pracovní sešit pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. 3: vydání. Praha: Taktik, 2017.

PAVLÍČKOVÁ, Andrea. *Hravá čeština 8: učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2017.

SOUKAL, Josef. *Čítanka 8: literární výchova pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 4. vydání. Praha: SPN, 2015.

SOUKAL, Josef. *Literární výchova pro 2. stupeň základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 2. vydání. Praha: SPN, 2009.

Pracovní listy

BRONTĚ, Patrick. *Emily Brontë*. [vid. 18. 9. 2018]. Dostupné z: http://nd04.jxs.cz/198/071/e9c6868a85_74418909_o2.jpg

BRONTĚOVÁ, Emily. *Vichrné návrší*. Praha: Mladá fronta, 1958.

ČERMÁK, František et al. *Slovník české frazeologie a idiomatiky I–IV*. Praha: Leda, 2009.

Český národní korpus – SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2015. Dostupné z: https://kontext.korpus.cz/first_form?corpname=syn2015

HAVLOVÁ, Františka. Nechat někoho na holičkách. *Naše řeč*, 1957, roč. 40, š. 3–4, s.116–118. ověřit citaci

KAŠPAR, Jan. A s mámou? Mámě říkám. In: *Kostkovaný ideály aneb Breviář pro teenagery*. Praha: Amulet, 1999, s. 21.

MACHEK, Václav. *Etymologický slovník jazyka českého*. 5. vydání. Praha: Lidové noviny, 2010.

PROCHÁZKA, Martin et al. *Slovník spisovatelů: anglická literatura, africká literatura v angličtině, australská literatura, indická literatura v angličtině, irská literatura, kanadská literatura v angličtině, karibská literatura v angličtině, novozélandská literatura, skotská literatura, waleská literatura*. 2. vydání. Praha: Libri, 2003.

REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. 2. vydání. Voznice: Leda, 2012.

VAŇKOVÁ, Irena et al. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Frazémy a jejich klasifikace

Příloha č. 2: Hodnocení textů dle Čermáka

Přílohy

Doplňkové materiály jsou nahrané na přiloženém datovém nosiči (CD).